

LAS REPETICIONES Y LA PUNTUACIÓN EN TEXTOS INFANTILES

María Angelica Moller, Ma. Eugenia Karlen,
Gabriela Zamprogno, Virginia Gutiérrez,
Patricia Lucero, Cynthia González¹

Se presentan los resultados de una investigación empírica que analiza textos escritos por niños de 3° y 4° grado de escolaridad primaria, alumnos de dos escuelas públicas de la provincia de Córdoba (capital e interior). Se estudian las repeticiones de palabras que producen los niños al escribir y se establecen relaciones con la presencia/ausencia y uso de signos de puntuación. Se trabaja la hipótesis de que las repeticiones se encontrarían en la génesis misma de los signos de puntuación, en el contexto del desarrollo de la producción textual. Se presenta el inicio de un estudio sobre la perspectiva docente al respecto.

This paper displays the results of an empirical research which analyzes texts written by children from 3° and 4° years of two public primary schools in the province of Córdoba. Word repetition produced by children in the process of writing is studied and related to the presence, absence and use of punctuation signs. We develop the hypothesis which places repetitions in the genesis of punctuation signs in the context of text production. The first steps of a study on teachers' perspective on the matter are finally included.

Repetición de palabras - Signos de puntuación - Producción textual



¹ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Introducción

Leer y escribir son dos actividades humanas que se ejercen sobre un mismo "objeto": la lengua escrita, objeto social, objeto cultural, objeto de conocimiento, representación de la lengua oral a la vez diferente y complementaria. Variante de la lengua que requiere de artefactos para existir: de instrumentos de producción y de soportes. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han producido nuevos instrumentos, nuevos contextos y nuevas funciones para la escritura, permitiendo, entre otras cosas, su articulación con otros lenguajes, con imágenes y sonidos, a la vez que potenciando sus alcances de modo asombroso.

Nos atrevemos a decir, sin disponer aún de datos precisos, que a nuestro alrededor la escritura está cada vez más activa, sin que esto signifique que se hayan perdido sus viejas funciones (aunque algunos tipos de textos tienden tal vez a desaparecer y otros nuevos aparecen). Los jóvenes intercambian mensajes de texto y niños y adultos circulan por Internet, chatean y no dejan de disfrutar de libros y revistas.

No ignoramos, sino más bien tenemos presente, que la desigualdad y la exclusión efecto de las últimas décadas, alejan, o por lo menos empobrecen, las prácticas sociales de lectura y escritura para numerosos sectores sociales, lo cual nos lleva a redoblar nuestro esfuerzo desde la universidad nacional y desde la escuela pública. La tarea alfabetizadora, que hoy preferimos denominar "ingreso a la cultura escrita", está más vigente que nunca.

A la cultura escrita, como objeto social, se ingresa a través de un largo y complejo proceso de asistencia y participación activa en actos de lectura y escritura, tanto fuera como dentro de la escuela. Tanto el modelo como la intervención directa de otros lectores (intérpretes) y escritores (productores de textos) son determinantes de los resultados de estos aprendizajes.

El aprendizaje de la lectura y la escritura como proceso psicológico cognitivo constituye hoy un importante cuerpo de conocimientos en desarrollo merced a treinta años de investigaciones psicogenéticas, iniciadas por Emilia Ferreiro. Investigaciones que avanzan recortando cuidadosamente problemas y aspectos de la lengua escrita, del sistema de escritura, de la producción textual; considerando el punto de vista del sujeto-aprendiz, sujeto de una actividad intelectual específica, lector, escritor, en interacción con los problemas que le plantea el "objeto de conocimiento".

Es en una de estas líneas de investigación que este equipo se situó para comenzar a replicar, desde 1999, algunos estudios de una investigación mayor psicolingüística comparativa realizada en tres idiomas por Ferreira, Pontecorvo, García Ribeiro e Hidalgo (1996); réplica que permitió, además de obtener datos locales, un arduo aprendizaje para el equipo con posibilidades de intercambio y discusión.

Cabe mencionar que los resultados de las investigaciones psicogenéticas han contribuido a revisar las concepciones que, al respecto de la adquisición de la lengua escrita, circulan en los ámbitos de educación y salud, como así también a revisar la propia conceptualización de "lengua escrita", estudiándola como "sistema de representación". Se dispone de nuevos conocimientos que han contribuido a despatologizar numerosos "problemas" que los niños presentan como dificultades, y constituyen una oportunidad para que la didáctica específica nutra con ellos sus nuevos diseños.

El problema investigado

En la investigación "*Las repeticiones y sus funciones en la producción textual infantil*"² nos propusimos indagar un aspecto interesante y habitual en las escrituras de los niños: las repeticiones de palabras, que suelen ser incomprendidas por los adultos enseñantes, resultando generalmente objeto de evitación y corrección más que de reflexión.

En la literatura infantil, especialmente en los cuentos tradicionales, las repeticiones desempeñan una función muy importante vinculada a veces a la memorización de la historia, otras a los aspectos del texto pensados "para ser dichos" creando especiales efectos de sentido, y también al encadenamiento de los episodios. Si analizamos los estudios lingüísticos realizados en torno de la repetición, advertimos que la misma se estudió en textos orales (como mecanismo de interacción, sobre todo en el diálogo) y en algunos textos escritos (como mecanismo de cohesión del discurso).

² "*Las repeticiones y sus funciones en la producción textual infantil*" (Indagación exploratoria y comparativa en alumnos de 3º. y 4º. grado de escolaridad primaria de la provincia de Córdoba procedentes de diversos sectores sociales) Directora: María Angélica Möller. Investigadoras: María Eugenia Karlen, Gabriela Fernanda Zamprogno, Elena Ruth Waisman (IDICE - UNSJ), María Virginia Gutierrez, Patricia Lucero, Cynthia Gonzalez Zequeira. Asesora en Lingüística: Cecilia Defagó. SECyT Res. 05/P038.

En este proyecto nos propusimos profundizar en un aspecto de la producción textual: **la comprensión del uso y funciones que las repeticiones de palabras desempeñan en la génesis de la producción de textos escritos.** Este problema fue advertido por Emilia Ferreiro y desarrollado por primera vez en una investigación que opera como antecedente y que replicamos en sus términos básicos (Ferreiro y Ribeiro Moreira, 1996)³.

El enfoque teórico que sustentó el estudio fue al mismo tiempo psicogenético y psicolingüístico. Desde el primer punto de vista mencionado, adquiere especial relevancia estudiar lo que los niños hacen y piensan cuando producen un texto escrito, a fin de comprender el proceso constructivo que implica tal actividad, sus posibilidades y dificultades. En los escritos infantiles, muchas de las repeticiones *“son fáciles de aceptar, pero otras son bastante desviantes”* (Ferreiro y Ribeiro Moreira, 1996:165). Éstas últimas se constituyeron en objeto de interés ya que son una interesante vía de acceso para comprender el desarrollo del trabajo intelectual necesario en lo que respecta a la organización del texto. Es indispensable entonces, *“ver las repeticiones en los textos escritos infantiles con los ojos del productor de esos textos, es decir, tratando de develar las funciones que esas repeticiones pueden cumplir en el desarrollo de la competencia textual”* (1996:166). Ferreiro y Ribeiro Moreira estudiaron diferentes tipos de repeticiones encontradas en textos de niños de cuatro países que escribieron en italiano, portugués y castellano, demarcando características propias de este aspecto específico dentro del proceso de producción textual. Hipotizaron la existencia de *“... un vínculo evolutivo (quizás psicogenético) entre repeticiones y puntuación”* (1997). Esto abrió una línea de investigación interesante que retomamos en este trabajo, estudiando la relación existente entre las repeticiones y la evolución en el uso de la puntuación en los textos de alumnos de tercer y cuarto grado.⁴

³ Nos referimos a *Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual*, parte de la investigación psicolingüística comparativa realizada por Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, Nadia Ribeiro Moreira e Isabel García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir* (1996) en donde se analizan diferentes aspectos que intervienen en la escritura infantil de un cuento tradicional (segmentación de palabras, ortografía, puntuación, repetición) en niños hablantes de tres idiomas (español, portugués e italiano). Allí se presenta el programa informático TEXTUS, con el cual se sistematizan y analizan los datos.

⁴ El presente trabajo da continuidad a otros realizados por el mismo equipo en años precedentes: 2001: *“Los niños y la producción textual en el contexto escolar. 1ª. Etapa: el uso de la puntuación”*. Indagación exploratoria y comparativa en alumnos

Es importante destacar que la presencia de puntuación “*puede ser considerada indicio de una intención de producir un texto para ser interpretado, y no meramente de graficar una narrativa oral*” (Ferreiro y Ribeiro Moreira, 1996:148). Desde esta perspectiva se puede considerar a las repeticiones como estrategias para organizar la escritura de un texto, las que permiten estudiar la progresiva diferenciación entre lo oral y lo escrito.

Metodología

Con el fin de obtener sistemáticamente información proveniente de nuestro medio se replicaron las estrategias metodológicas y los instrumentos de análisis de la investigación antecedente (Ferreiro y Ribeiro Moreira, en Ferreiro y otros 1996).

Trabajamos con un corpus de datos disponible de las investigaciones previas. Se trata de las producciones escritas por niños que cursaban tercer y cuarto grado en dos escuelas públicas. Se analizaron 40 producciones textuales de 20 alumnos (2 por cada uno): 10 pertenecientes a una escuela urbano marginal de la ciudad de Córdoba (Grupo I) y 10 a una escuela de clase media del interior de la provincia de Córdoba (Grupo II). Los alumnos re-escribieron el cuento “Caperucita Roja” en 3er. grado (año 2001) y en 4º (año 2002).

Se dispuso también de la desgrabación de las entrevistas realizadas a 4 alumnos que en 2004 se encontraban cursando tercero (2 alumnos) y cuarto grado (2 alumnos).

La exploración de las posibles funciones que los niños atribuyen a las repeticiones en la escritura del cuento requirió de un análisis esencialmente cualitativo, aunque se efectuaron algunas cuantificaciones a fin de

de 3er. grado de la provincia de Córdoba procedentes de diversos sectores sociales. SECyT Res. 2193/00.

2002: “*Los niños y la producción textual en el contexto escolar: 2ª. Etapa: la evolución en el uso de la puntuación*”. Indagación exploratoria y comparativa en alumnos de 4º. Grado de la provincia de Córdoba procedentes de diversos sectores sociales. SECyT Res. 79/02.

2003: “*Los niños y la producción textual en el contexto escolar: 3ª. Etapa: análisis de las reflexiones infantiles*”. Indagación exploratoria y comparativa en alumnos de 3º. y 4º. Grado de la provincia de Córdoba procedentes de diversos sectores sociales. SECyT Res. 062/03.

establecer recurrencias y comparaciones. Los cuentos están archivados de acuerdo al Sistema Textus⁵.

El análisis de los datos se realizó progresivamente a partir de los siguientes ejes:

I: Análisis del uso de las repeticiones en la producción textual de cada sujeto (2001 y 2002). Es un criterio importante considerar que *“la recuperación selectiva de información a nivel individual permite efectuar análisis sobre la consistencia de un sujeto en el uso de ciertas realizaciones específicas de las palabras escritas”* (García Hidalgo, en Ferreiro y otros 1996:234).

II: Análisis de la relación existente entre repeticiones y evolución en el uso de la puntuación en el transcurso de tercer y cuarto grado. Interesa conocer el papel que ejercen las repeticiones en la organización de un texto escrito. Se puede pensar en un posible *“vínculo evolutivo entre repeticiones y puntuación, o sea, la idea de una lexicalización que lenta y penosamente será reemplazada por la puntuación”* (Ferreiro y Ribeiro Moreira, 1996:197).

III: Análisis comparativo de las repeticiones y sus funciones en la producción textual, según su procedencia social. Con el propósito de estudiar este aspecto, y considerando que los grupos pertenecen a sectores sociales diferentes, se procedió al análisis comparativo de las producciones escritas (en el año 2001 y en el año 2002) por cada uno de los grupos que constituyen la muestra estudiada.

IV: Incorporación y análisis de datos de entrevistas. Para comprender mejor problemas recurrentes y originales de la producción infantil, se incorporaron a estos análisis los datos obtenidos en las entrevistas individuales, con modalidad clínica, a niños cursantes de 3° y 4° grado. En situación extra-áulica se les propuso revisar cuentos escritos con anterioridad por otros niños de la misma escuela. Se normalizaron los aspectos gráficos y ortográficos de las producciones escritas, para que los niños se concentraran en las repeticiones y eventualmente en la puntuación.

Por el tipo de diseño y la complejidad del dato múltiple con que se trabaja fue indispensable reproducir lo más fielmente posible las reflexiones de los niños en su trabajo de revisión. Para la tarea de desgrabación y

⁵ El Sistema Textus (Ferreiro, García Hidalgo y col.: 1996) apoya la investigación psicolingüística sobre características del lenguaje escrito infantil, facilitando la organización y el análisis computarizado. Dicho programa permite que cada investigador codifique los textos según criterios y necesidades de su investigación. Este sistema posibilita también realizar comparaciones sistemáticas que facilitan el planteamiento de nuevas hipótesis.

transcripción de las entrevistas resultó consistente y novedoso el planteo de C. Zamudio Mesa (2003)⁶.

Resultados

Sabemos que las repeticiones de palabras constituyen una estrategia privilegiada del escritor para dar cohesión al texto. También sabemos que la continuidad temática depende no sólo de la repetición de la palabra/concepto, sino de otros elementos léxicos que la sustituyen o de otros elementos gráficos que indican complejas relaciones (vg. signos de puntuación).

A la vez, hay que considerar que las elisiones de palabras están constreñidas a la estructura sintáctica/semántica: es la estructura sintáctica la que asegura la información semántica y soporta una elisión.

Para un escritor consumado, lo anterior tiene que ver con la información que se quiera (o no) dar al lector (“principio de informatividad”), según el tipo de texto, las características del lector, etc. Para los niños, el colocarse en el punto de vista del lector del texto requiere de un progresivo proceso de descentración intelectual. Las repeticiones de palabras encontradas en los cuentos muestran el complejo trabajo que los niños realizan en algunos de estos aspectos.

Desde una perspectiva psicolingüística, se intentó analizar en qué espacios textuales aparecen las repeticiones y eventualmente descubrir qué funciones cumplen para los niños.

Repeticiones encontradas en el total de textos analizados:

Los siguientes ejemplos son fragmentos textuales de los cuentos, en su versión .enu según el sistema TEXTUS (esto es, extraídos de los archivos en que los cuentos han sido transcritos tomando como unidad de

⁶ Zamudio propone realizar una *transcripción léxica del lenguaje*, criterio que adoptamos. Esto es, el lenguaje queda registrado de manera estrictamente ortográfica. La versión léxica del registro carece de cualquier dispositivo gráfico (puntuación, mayúsculas, etc.) que tenga por objetivo representar la organización significativa del discurso más allá de las palabras. Los únicos cortes que aparecen son las intervenciones del interlocutor, separadas en una línea aparte cuando se trata de verdaderas tomas de la palabra. Así el registro léxico, al carecer de toda señalización sintáctica y tonal, resulta ser un *texto relativamente neutro* que facilita la exploración desde los diversos criterios de análisis.

análisis un enunciado), en los que se encontraron repeticiones lexicales significativas⁷. Se ha seguido la categorización básica realizada por Ferreiro y García Ribeiro (1996), incorporándose la categoría "Tipo 2" (las que cumplen la función de explicitar el referente) y la categoría "Tipo 6" (la "y").

Repeticiones Tipo 1

1 a - Repeticiones inmediatas de elementos lexicales con función enfática

Estas repeticiones están constituidas por pares de elementos lexicales inmediatos, los que pueden o no estar separados por un signo de puntuación, como muestran los ejemplos que presentamos seguidamente. Marcan la actitud, o la intencionalidad del escritor, constituyendo así un acto ilocutivo, cumpliendo una función exclamativa - enfática. Dentro de esta categoría podemos distinguir:

- Repeticiones de **vocativos**, que suelen encontrarse en los fragmentos de discurso directo, como muestra el ejemplo de Belén:

Belén Daniela A. (2001)

E42 caperucita / empezo a gritar y a correr
E43 abuelita abuelita

- Repeticiones de **verbos** para intensificar la duración de la acción, la fuerza de la acción o su carácter iterativo:

Ezequiel, B. (2001)

E14 % El lobo camino y camino

- Repeticiones de **adverbios**, o **adjetivos** (en narrativa y discurso directo) que funcionan como intensificadores:

⁷ En la transcripción de los cuentos, de acuerdo a la codificación del Sistema TEXTUS, / indica el final del renglón o línea gráfica, y % indica los espacios de formato (sangría, espacio de final de párrafo, etc.)

Verónica V. (2002)

**E09 después de una hora caperucita vio una flor
tan / pero tan linda**

1 b - Repeticiones lexicales con función enfática, pero con elementos intercalados o elaboración final. Se trata de repeticiones lexicales similares a las anteriores, con función enfática pero con elementos intercalados o elaboración final. Se encuentran en el discurso directo o en la narrativa y la distancia entre los elementos repetidos es mínima.

Melisa (2002)

**E11 Caperucita fue muy feliz para avisitar a su
abuelita /**

E12 que estaba enferma

E13 estaba con gripe . %

Repeticiones Tipo 2

Repeticiones lexicales (con elementos intercalados), que explicitan el referente.

Brian (2001)

**E1 La madre de caperucita+roja la mando a darle
un poco de mercaderia / a la abuela de caperuci-
ta+roja**

Diego (2002)

E17 tocó la puerta ,

**E18 la abuelita espió antes de / abrir la puer-
ta ,**

Repeticiones Tipo 3

3.a - Repeticiones inmediatas de unidades lexicales con cambio de función sintáctica y/o enunciativa.

En estos casos la ausencia de puntuación resulta muy evidente. Son recursos comunes en una narrativa pero que parecen muy desviantes por la falta de utilización de recursos gráficos (puntuación, mayúscula, cambio de línea, etc.). La repetición puede situarse en la frontera entre la presentación del personaje y el comienzo de la narrativa sin utilizar signos de puntuación; en estos casos, *“bastaría un punto y/o una mayúscula para que el efecto negativo que producen se desvaneciera”* (Ferreiro y Ribeiro Moreira, 1996:191). También se encuentran entre dos momentos de la narrativa.

Jonathan M. (2001)

E02 y / de pronto se encontro con el lobo
E03 y el lobo le pregunto /

Natasha y Leandro intentan distintas soluciones:

Natasha B. (2001)

E03 se encontro / con el lobo , :
E04 - el lobo le dijo

Leandro S.(2002)

E15 era el lobo / %
E16 % El lobo la empezó a seguir

3.b - Repeticiones no inmediatas de unidades léxicas con cambio de función sintáctica y/o enunciativa.

Se trata de repeticiones que parecen cumplir funciones semejantes a las que ubicamos en 3.a, aunque se presentan con elementos intercalados. Ilustran las dificultades para recuperar en la escritura la información necesaria (en este caso la palabra en negrita).

Gimena G. (2001)

E27 y la comio a la / abuela
E28 y el se disfraso de abuela

Repeticiones Tipo 4:

Repeticiones que enmarcan el discurso directo (DD) o indirecto (DI) con una doble identificación del hablante, al inicio y al final de la enunciación:

Se trata de repeticiones que permiten marcar con claridad los límites del discurso directo. Como vemos en alguno de los ejemplos que presentamos, una primera introducción del hablante (entrada simple) y una reiteración final (entrada pospuesta) generan el mismo efecto que otros recursos gráficos podrían conseguir.

Melisa (2001)

E02 enton en el / Camino se encontro con el lobo
E03 y el lobo , dice el lobo /
E04 a donde vas

Brian (2001)

E03 e nel / camino se encontro un lobo ,
E04 le dijo
E05 que le juega una carrera de aca asta / la casa de al abuela
E06 listo en sus marca ya
E07 le dijo el lobo

Repeticiones Tipo 5

Repeticiones de verbos declarativos que marcan la distinción entre el hablante, el destinatario y lo dicho (DD o DI).

Este tipo de repeticiones parecen cumplir la función de mantener claramente los límites de las palabras de "otro" (que no es el narrador) dentro de la narrativa. Son muy frecuentes las repeticiones que separan al

hablante de lo dicho, o al destinatario de lo dicho, en diferentes episodios de la historia.

Entre ellas podemos encontrar las que distinguen partes del discurso (DD o DI) de un mismo hablante (que tienen la misma o distinta función comunicativa), como en el caso de Gimena, más escasas, o las que separan partes del discurso (DD o DI) de diferentes hablantes o personajes, como lo hace Luciano, más frecuentes:

Gimena (2001)

E03 una vez la mamá le dijo

E04 tomá

E05 llevale estos / alimentos a tu abuela

E06 que está enferma .

E07 La mamá / de Caperucita le dijo

E08 no hables con personas que / te dicen

E09 vos vas por este lado más corto

Luciano (2002)

E22 quien es

E23 dijo la abuela

E24 caperucita

E25 dijo / el lobo

E26 pasa

E27 dijo la abuela

Repeticiones Tipo 6

Repetición de conjunción y ¿palabra o signo de puntuación?

En un texto carente de puntuación, o con muy escasa, y juega más como signo de puntuación que como palabra, en hipótesis de Emilia Ferreira. En nuestra muestra se encuentra con mayor frecuencia en 3º que en 4º grado, observándose que en la transición a la incorporación de puntuación coexisten comas o puntos con y.

Belén (2002)

E51 y la quiso / comer

E52 y justo andaba un / leñador
 E53 y entro
 E54 y corto el lobo / de punta a punta
 E55 y saco la / abuela
 E56 el llevo a la niña
 E57 y la / abuela se acosto .
 E58 y ella aprendio / a no darle bola a los des-
 cono- / cidos . %

Cantidad de repeticiones por tipo y por sujeto:

Se tomó como unidad de cómputo cada elemento lexical o frase fija que se repite, y se relacionó con el número de signos de puntuación usados por cada alumno en su cuento. Asimismo, se registró la variedad de tipos de repeticiones usadas y la variedad de signos de puntuación.

USO DE REPETICIONES Y PUNTUACIÓN AÑO 2001

Repeticiones	RT1		RT2		RT3		RT4	RT5	RT6	Rep.		Punt.	
	A	b			a	b				Tot.	Var.	Tot.	Var.
Melisa			1				1			2	2	12	3
Jonathan			1	1						2	2	1	1
Abigail			1					1	1	3	3	0	0
Yohana		2						2	2	6	3	2	1
Belén	1					1				2	2	7	4
Brian			1				1		1	3	3	10	3
Caterina									1	1	1	4	2
Luciano	1					2			2	5	3	4	2
Cintia				1	1			3	3	8	3	15	2
Fernando M.		1						1		2	2	4	3
Subt. Cba.	2	3	4	2	4	2	7	10		34		59	
Ezequiel	1	4								5	1	25	5
Gimena					1			2		3	2	6	4
Diego		1	1		1			1	3	7	5	7	5
Natasha		2	1	1						4	3	13	7
Daniela			2		2					4	2	8	4
Fernando G.			1							1	1	5	3
Verónica			1					3		4	2	14	5
Eliana		1	2							3	2	3	2
Leandro		1	1	1	1			2		6	4	15	4
Viky		1	1		1				1	4	4	7	6
Subt. S. Fco.	1	10	10	2	6	0	8	4		41		103	
Totales	3	13	14	4	10	2	15	14		75		162	

USO DE REPETICIONES Y PUNTUACIÓN AÑO 2002

Repeticiones	RT1		RT2	RT3		RT4	RT5	RT6	Rep.		Punt.	
	A	B		a	b				Tot.	Var.	Tot.	Var.
Melisa		2	2	1			2		7	4	38	5
Jonathan		1							1	1	4	2
Abigail			2			1	2	1	6	4	6	3
Yohana	1	1			1		2	1	6	4	9	2
Belén						1		1	2	2	12	5
Brian						1			1	1	25	6
Caterina					2				2	1	4	2
Luciano					1		3		4	2	18	5
Cintia		1		1	2		1		5	3	26	2
Fernando M.				1	2				4	1	3	3
Subt. Cba.	1	5	4	3	8	3	10	3	38		145	
Ezequiel		1			1				2	2	30	7
Gimena					1		1		2	2	17	5
Diego			2		1				3	2	39	8
Natasha			1						1	1	23	5
Daniela					1				1	1	29	5
Fernando G.	1	1			1			1	4	3	12	3
Verónica	1						5		6	2	34	7
Eliana						1			1	1	12	4
Leandro	1			1	1		1		4	3	9	5
Viky			1				1	1	3	3	22	7
Subt. S. Fco.	3	2	4	1	6	1	8	2	27		227	
Totales	4	7	8	4	14	4	18	5	65		372	

Análisis de fragmentos de entrevistas

Se tomaron entrevistas a un número reducido de niños a fin de obtener una mejor aproximación a su punto de vista en torno a las repeticiones lexicales, proponiéndoles textos producidos por compañeros de escuela. Se trabajó con alumnos de 3º y 4º grado pertenecientes a las mismas escuelas en las que se habían obtenido las producciones escritas en 2001 y 2002, para mantener estable la variable didáctica. Se decidió revisar dos cuentos que contienen diferentes tipos de repeticiones.

Se presenta solo un fragmento para ejemplificar, en el que Marcos (2004) sostiene que hay repeticiones innecesarias en el texto, como la repetición de y en un fragmento del episodio final del cuento. La rechaza y sostiene que puede reemplazarse por puntuación, en este caso por comas:

Et21-mjm / bien / bueno / pero vamos a focalizar en un tema que nos interesa / que es el tema de las repeticiones / vos fijate qué repite no? / repite algunas palabras /	Ma22-hay mucha y también y puede poner coma /
Et23-ajá / vos decís que hay muchas y / por ejemplo dónde? /	Ma24-a ver acá al final /
Et25-a ver leelo /	Ma26-sí dijo / y lo sacaron y todos vivieron felices para siempre/
Et27-mjm qué te parece que puede poner ahí? /	Ma28-coma /
Et29-coma / dónde? /	Ma30-ahí en vez de la y

Marcos tampoco parece aceptar la repetición de la palabra *lobo* en un fragmento de narrativa referido al episodio del encuentro entre Caperucita y el lobo en el bosque, fragmento previo al inicio del discurso directo. Esta repetición puede sostenerse para Marcos, siempre que medie entre ambas palabras repetidas alguna puntuación, en este caso punto.

Et242-ajá qué palabra repite ahí? /	Ma241-Caperucita Roja iba a la casa de su abuela entonces en el camino se encontró con el lobo / y el lobo dice / el lobo /
Et244-el lobo / ajá / qué otra palabra repite? /	Ma243-el lobo /
Et246-el camino más corto / el camino más corto /	Ma245-corto / más corto / el camino más corto /
Et248-bueno para qué será que repite / por ejemplo ahí no? / entonces en el camino se encontró con el lobo / y el lobo / dice el lobo a dónde vas / a ver para qué repetirá así tantas veces el lobo? /	Ma247-sí/
Et250-a ver dónde / leelo cómo quedaría /	Ma249-(relee en voz baja) ahí sería punto / el lobo dice / y el / para mi acá va punto /
	Ma251-entonces en el camino se encontró con el lobo / punto / el lobo / sin la coma / dice / con el guión /

El texto queda de la siguiente manera: *entonces en el camino se encontró con el lobo. el lobo dice -*

Vemos que Marcos, en situación ya no de escritor sino de revisor, sugiere en la entrevista suprimir repeticiones y reemplazarlas por puntuación. Queda en evidencia la función de las repeticiones, como recursos organizadores del texto cuando aún no se utiliza puntuación. En otra entrevista, una niña proponen sustituir palabras por un sinónimo en lugar de proponer puntuación (dijo por preguntó).

Conclusiones

Las repeticiones lexicales en los cuentos tradicionales desempeñan una función que podríamos considerar “esperable” o “aceptable”. Pero además de repeticiones “esperables”, en las producciones infantiles encontramos otras que resultan “desviantes” y que, en función del análisis de los datos realizado, podemos comprobar que desempeñan un papel significativo al contribuir a organizar la producción escrita.

Los datos relevados nos permiten destacar el progresivo e inteligente trabajo de escritura, así como la originalidad de las repeticiones que aparecen en los cuentos escritos por estos niños alumnos de 3º y 4º Grado. Repeticiones originales en tanto y en cuanto no están presentes en el libro de cuentos, pero son utilizadas con una clara intencionalidad de organización textual.

Nuestras observaciones en principio constatan las realizadas por Ferreiro y Ribeiro Moreira, cobrando así mayor significación lo sostenido por estas investigadoras al respecto: *“cuando las repeticiones propias de la oralidad logran expresarse por escrito estamos frente a escritores que ya se sienten seguros en el espacio gráfico”* (1996:200).

Verificamos que al pasar a la escritura claramente cumplen la función de marcar diferenciaciones al interior del texto. Se observa que estos niños, que no dominan todavía otros recursos gráficos propios de la escritura tales como la puntuación y los espacios de formato, y bastante precariamente las mayúsculas, necesitan sin embargo establecer fronteras que son propias del texto escrito.

Se confirma claramente que es en el espacio textual donde los personajes dialogan donde abundan las repeticiones y, progresivamente, también la puntuación. Tanto en 2001 como en 2002, en los fragmentos de discurso directo se incrementa la presencia de repeticiones y signos de

puntuación, debido a la necesidad de marcar fronteras entre los turnos de habla de los personajes.

En los episodios del cuento en los que aparece discurso directo, suelen concentrarse repeticiones lexicales que tienden a distinguir el hablante, el destinatario y lo dicho, con marcada presencia del verbo declarativo *dijo*. En algunos casos, se trata de repeticiones que distinguen partes del discurso directo de un mismo hablante, en donde se evidencia la necesidad de resaltar o recordar quién es el que habla. En otros casos, se trata de repeticiones cuya función es la de separar partes del discurso (directo o indirecto) de diferentes personajes.

Un interesante hallazgo fue la gran cantidad de repeticiones que llamamos Tipo 2, que aparecen en 3er. Grado (2001). Consisten en repeticiones de palabras (con elementos intercalados) que ponen al descubierto la necesidad de explicitar al referente. Ellas denotan la dificultad que presentan los niños para recuperar la información necesaria al estructurar su texto, ante lo cual recurren a la repetición de la palabra que condensa dicha información.

En cuanto a la relación repeticiones/puntuación, se va desarrollando, a nuestro juicio, con claridad. En términos generales, si analizamos los cuentos producidos por los mismos niños en 2001 y 2002 podemos observar que la presencia de repeticiones lexicales disminuye notablemente en 2002, aumentando el recurso a los signos de puntuación.

Una repetición lexical que aparece especialmente en 2001 (3er. grado) en ambos grupos es la de la conjunción *y*. Son textos que presentan escasa puntuación pero que utilizan la conjunción *y* de modo reiterado, por lo cual se podría sostener que en un texto carente de puntuación, o con muy escasa, al parecer, *y* cumpliría una función semejante a la que desempeñaría la puntuación plena. En 2002 se evidencia un incremento significativo en la variedad de signos de puntuación utilizados, privilegiando siempre los espacios textuales ya señalados.

Los datos parecen indicar que la disminución en el uso de repeticiones en 2002 está fuertemente asociada con la posibilidad de disponer y utilizar una mayor cantidad y variedad de signos de puntuación.

El progresivo y trabajoso incremento de signos de puntuación revela que diferenciar un hablante de otro es una tarea compleja para los niños, razón por la cual suelen recurrir a repeticiones de palabras que contribuyan a realizar tal distinción, coexistiendo en muchos casos con el uso de signos, lo cual estaría indicando una transición hacia el uso más sol-

vente de los signos plenos. Así, muchas veces las repeticiones aparecen acompañadas de signos de puntuación o mayúsculas, ilustrando procesos de adquisición de los distintos recursos de la lengua escrita. Es el caso de Natasha y Leandro (ejemplificados en Tipo 3) y de Diego, en cuyo cuento el recurso principalmente utilizado es el de hacer coexistir punto seguido de y.

Por otra parte, es notable en este sentido, al analizar las dos producciones de cada niño y luego entrevistarlo, la coherencia en su desarrollo psicolingüístico: evolucionan en sus narraciones de 3º a 4º Grado, pero sin dejar de lado ciertas elecciones o modismos lexicales propios.

Si comparamos los niños según su procedencia social, podemos decir que en términos generales, ambos grupos siguen la tendencia señalada, aunque con tiempos y características diferentes. El uso de puntuación se duplica en 4º grado en los dos sectores sociales; la repetición de y disminuye notablemente de 3º a 4º grado en los dos grupos, y en ambos la repetición más frecuente es la de verbos declarativos en los fragmentos de discurso directo (Tipo 5). De un modo general, se observa mayor variedad de recursos en el grupo de clase media, lo que atribuimos a su mayor interacción con textos y al uso de la computadora; así, se registra que los niños del grupo II hacen un excelente uso del espacio gráfico (por ej., Ezequiel en el episodio del diálogo entre Caperucita y el lobo vestido de abuela, cambia de línea gráfica con cada cambio de turno de habla). Allí vemos que, como sostiene Ferreiro, la función de delimitar unidades textuales puede ser asumida tanto por las marcas plenas (los llamados signos de puntuación) como por los espacios en blanco.

Los datos recogidos en nuestra investigación respaldan la idea de la existencia de "... un vínculo evolutivo (quizás psicogenético) entre repeticiones y puntuación" (Ferreiro y Ribeiro Moreira, 1996:197). Además arrojan interesantes elementos para avanzar en la comprensión de las funciones de las repeticiones lexicales, de la psicogénesis de la puntuación y, de un modo general, acerca del desarrollo de la producción textual.

Acerca del interés en profundizar sobre el punto de vista del docente:

Sabemos, como lo consideran las didácticas más actuales, que el aprendizaje es una relación tripartita entre un "objeto de aprendizaje" (el contenido), un aprendiz (el alumno en la escuela) y un adulto encargado de organizar las condiciones específicas para hacer posible ese aprendiza-

je (el enseñante o docente). Al respecto, coincidimos con Ferreiro (2005) cuando señala que *“siendo una relación tripartita, la responsabilidad del aprendizaje no puede ser exclusivamente del alumno”*.

También sabemos que ninguna práctica pedagógica es neutra, sino que se sustenta en un modo particular de entender el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Por ello, resulta necesario como planteara Elsie Rockwell (1990:296) *“reconstruir, a partir de la cotidianidad escolar, lo que sucede con la lengua escrita en este contexto en particular”* (la escuela).

Consideramos que el análisis de los criterios que los docentes sostienen en su práctica permite estudiar la concepción que tienen los enseñantes acerca del objeto de conocimiento y del proceso de aprendizaje, y que es de vital importancia conocer las consideraciones que el docente realiza acerca del *“saber de los niños”* sobre la lengua escrita.

En 2005 el equipo se propuso profundizar en el punto de vista de docentes de nivel primario de enseñanza acerca de algunos aspectos que se ponen en cuestión a posteriori de la alfabetización inicial, tales como las repeticiones de palabras y el uso de los signos de puntuación, precisamente en el momento en que los alumnos comienzan a producir sus propios textos y los docentes a corregirlos y/o evaluarlos.

Consultamos investigaciones previas que se abocaron a la profundización del punto de vista del docente acerca del saber que los niños tienen sobre la lengua escrita. Entre ellos, podemos mencionar los estudios realizados por Teberosky (1991) quien se interesó en conocer qué saben los maestros acerca del saber de los niños en este terreno. Parte de la consideración de que *“el proceso de enseñanza – aprendizaje comporta no sólo conocimientos sobre los contenidos a enseñar sino también creencias sobre las capacidades de aprendizaje de los alumnos”* (Teberosky,1992:11). Sostiene que estas creencias y principios, de carácter implícito *“funcionan como modelo que guía (...) las actuaciones de los profesores”* (1992:11).

A partir de allí se plantea las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué descripción tendrán los maestros sobre las capacidades de sus alumnos? ¿Cuáles serán sus creencias implícitas? ¿Cuáles las verbalizaciones explícitas sobre dichas capacidades? ¿Cuál es el grado de adecuación entre la descripción del maestro y las capacidades reales de los niños? Considera que las creencias implícitas de los docentes acerca de las capacidades de los niños ponen al descubierto la representación que ellos tienen sobre el nivel de conocimientos que poseen. Cuando Teberosky

habla de “representación”, está haciendo referencia a “representación mental”: a “qué es conocido y a cómo ese conocimiento está estructurado”. Y luego destaca, “para imitar la conducta de otro, es necesario tener una representación mental de dicha conducta, es decir, un conjunto de ideas más o menos confirmables y de un rango de generalidad y de precisión variable. Es tener algo así como una teoría atribuible a otro” (1992:13).

Además, conocer los criterios que sustentan los docentes cuando analizan el saber que los niños ponen en juego al producir un texto escrito, refleja también la representación que tienen acerca de lo que los niños no conocen, es decir “cuáles son los factores que ponen límites a la capacidad de los niños para producir textos escritos”(1991:14), afectando dichos factores tanto a qué cuanto al cómo producir un texto escrito. Estudios de esta naturaleza “obligan no sólo a un trabajo de observación sino también a una verdadera reconstrucción del trabajo hecho por otro, lo que constituye una prueba de adecuación de nuestra representación o teoría sobre los conocimientos de los niños. La representación que tengan los maestros de los conocimientos que los niños ya poseen y no poseen aún, deberá ejercer una poderosa influencia sobre su propia práctica pedagógica” (1991:24).

Otro estudio que aborda la perspectiva docente con un diseño experimental, es el realizado por Teberosky y Bellés (1991) con el objeto de obtener información sobre lo que sucede cuando se evalúan producciones escritas iniciales. Los resultados plantean que el saber de los maestros en su relación con el saber de los alumnos constituye un encuentro complejo. “los niveles evolutivos de la escritura en el niño, no son en modo alguno transparentes para los evaluadores. El aprendizaje de la escritura parecería ser entendido por algunos maestros como un aprendizaje que tiene lugar sin que necesariamente para ello el alumno aporte su repertorio de conocimientos (...), considerándolo “como un proceso de incorporación directa, que se dispone exclusivamente desde la enseñanza” (1991:44).

Desde otra perspectiva teórica, trabajos consultados que toman en consideración el punto de vista del docente y que adoptan un enfoque compatible con el nuestro, señalan el papel importante que juegan los esquemas prácticos del docente, conformando “una sabiduría práctica que reduce la complejidad convirtiéndola en manejable, simplifican el espacio problemático a unas cuantas dimensiones sobre las que toman decisiones que se desarrollan con facilidad” (Zimmerman, Gerstenhaber, 2000:115). Estos autores sostienen que las “teorías implícitas” del docente pueden tener efectos de “simplificación de las problemáticas”, generando en muchas ocasiones “desplazamientos de sentido” (115).

Por su parte M.C. Larios (2004) señala que a partir del estudio de las ideas de los maestros sobre la enseñanza de la lengua, si bien gran parte del magisterio reconoce la importancia de los nuevos avances respecto enseñanza de la lengua en la educación básica presentan inconvenientes a la hora de plantear situaciones didácticas que promuevan la reflexión infantil acerca de la actividad de escritura y lo escrito, lo que ocurre también en nuestro medio.

Es sobre la perspectiva docente al respecto de la producción textual infantil que estamos trabajando, a través del análisis que maestros en ejercicio realizan de las repeticiones de palabras y el uso de puntuación, en la intención de contribuir a una mejor comprensión de los problemas que ocurren en la enseñanza en este dominio. Además, se promueven espacios de información grupal por escuela, respondiendo a las preguntas y acercando nuevos desarrollos en relación a estas temáticas.

Bibliografía citada:

- Ferreiro, E. (1997) La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización en *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2005) La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica, en *Revista Avance y Perspectiva*, 24, 1, enero-marzo, 37-43. México: DIE - CINVESTAV.
- Ferreiro E. y Nadja Ribeiro Moreira (1996) Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual, en Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., & García Hidalgo, Isabel (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Larios, M. (2004) Una secuencia de composición de textos para la educación básica, en Pellicer A. y Vernon S. (coord.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Ediciones SM.
- Rockwell, E. (1982) Los usos escolares de la lengua escrita, en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Teberosky, A. (1991) Saber qué saben los niños, en *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.

- Teberosky, A. & Bellés, R. (1991) Evolución - evaluación, en *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Zamudio Mesa, C. (2003). La puntuación de la transcripción. Un problema diferente a la puntuación de los textos. *Rivista di Psicolinguística Applicata*.
- Zimmerman, M. & Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y el aprender. Una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial en Elichiry, N. (comp) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires: Manantial.