



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**LA REVISIÓN DE TEXTOS EN PANTALLA: NIÑOS DE 8 A  
12 AÑOS REVISANDO VERSIONES DE UNA HISTORIA  
TRADICIONAL**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con  
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

***Sonia Liliana Luquez***

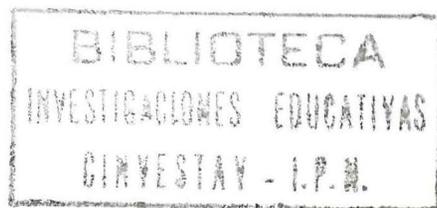
Profesora en Ciencias de la Educación

**CINVESTAV  
IPN  
ADQUISICION  
DE LIBROS**

Directora de tesis

***Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi***

*Doctora en Psicología*



México D.F., enero de 2003

*A mis padres*

*A los viejos amigos que extrañé durante dos años y a los nuevos que ahora forman parte de mi vida: Marina, Susana, Armando, Fernanda, Leti, Ligia, Tere y Arizbeth.*

*A Emilia... por aceptarme como alumna, por la paciencia, por las lecturas a horas intempestivas, por el afecto y sobretodo por darme oportunidades para aprender.*

*Un agradecimiento especial para todos los niños que participaron de este estudio, a sus maestros y a las autoridades de la escuela. Para todos mis compañeros de maestría, por todo lo compartido. Para los trabajadores y maestros del DIE, por dos años maravillosos. Para la Coordinación Académica por el apoyo, la comprensión y el afecto.*

## Resumen

Esta investigación se propone comprender de qué manera niños de ocho a doce años logran revisar un texto ajeno (escrito por niños de menor edad). El texto en cuestión fue una historia tradicional (versiones del cuento de "Caperucita Roja") y el instrumento de revisión fue un procesador de textos.

Las situaciones para la recolección de datos fueron dos: primera y segunda entrevista. En la primera se propuso revisar una versión (texto 1) para que quedara *como un cuento de los libros*. En la segunda entrevista se propuso la tarea de *hacer partes* en el texto 2 (presentado sin formato gráfico) y luego revisarlo.

Anticipábamos que la presentación de una historia conocida permitiría a los niños ocuparse de modificar las elecciones léxicas, las relaciones sintácticas y la *mise en page* del texto. Esta anticipación inicial fue comprobada. En relación con los modos de intervención utilizados por los revisores, constatamos el uso recurrente de signos de puntuación para la revisión de ambos textos (con predominio de las comas). Los revisores emplearon marcas gráficas para indicar turnos de habla y/o emisiones en los diálogos, sucesos y/o acciones narradas, párrafos. Ninguno de estos usos corresponde a la función que tradicionalmente se refiere para la enseñanza de la puntuación: marcar los límites de la oración. Otros resultados refieren a las restricciones y posibilidades de las intervenciones sobre los textos durante la revisión, problematizando así los límites entre el rol de revisor y el de autor. Estos resultados abren nuevas posibilidades de investigación.

## Abstract

The purpose of this research is to understand the way children aged 8 to 12 are able to review a text written by another younger child. Such text was a story tale (two versions of The Little Red Ridding Hood) and the revision tool was a word processor.

We applied two interviews to collect the data. In the first one, kids were asked to review a written version of the story tale (called text 1) so it looked "*like a story of a book*". In the second interview, children were asked "*to make parts*" in the text two, which had been presented with no graphic format, then kids had to review the text as they did with the previous text.

We expected that working with a known story, would allowed kids to work at modifying lexical choices, syntactical relations and *mise en page* of the text in a better way. This expectation was proven. In the matter of the means of interventions used by reviewers, we noticed that punctuation marks were usually taken into account for the revision in both texts (predominantly commas). Reviewers employed graphical marks to organize dialogs, to delimit facts and/or narrative actions, and to indicate paragraphs. None of these uses corresponds to the function traditionally referred for punctuation in scholar teaching: to define the limits of the sentence. Other results allow us to establish the problem of the limits among the task of revision and re-writing. These results set new possibilities of research.

## Índice

### Capítulo 1

#### **Planteo del problema y antecedentes**

1.1. Planteo del problema.....	5
1.2. Antecedentes teóricos .....	7
1.2.1. La revisión de textos y el proceso de composición .....	7
1.2.2. Las escrituras infantiles: la organización textual, la revisión en el proceso de composición y la reescritura de historias tradicionales .....	9
1.3. Antecedentes históricos.....	12
1.4. El problema de investigación en el contexto de los antecedentes considerados .....	15

### Capítulo 2

#### **Obtención de datos y presentación analítica de los textos**

2.1. Obtención de datos .....	17
2.1.1. Situación de indagación.....	17
2.1.2. Sondeo preliminar.....	19
2.2. Textos utilizados en las situaciones.....	20
2.3. Datos obtenidos.....	22
2.3.1. Presentación de los textos obtenidos.....	22
3. Glosario .....	23

### Capítulo 3

#### **Categorización y análisis de los cambios introducidos en la primera revisión (texto 1 y texto 2)**

3.1. Problematización de la categorización de los cambios introducidos en la primera revisión .....	27
3.2. Proceso de categorización.....	29
3.2.1. Espacios textuales de intervención .....	30
3.2.2. Propuesta de categorización.....	36
3.2.3. Ejemplificación de las categorías.....	37
3.2.4. Problematización de la categorización definida.....	40
3.3. Distribución global de los cambios por grado y por texto .....	41
3.3.1. Texto 1.....	42
3.3.2. Texto 2.....	46
3.4. Microespacios de intervención (texto 1 y texto 2) .....	49
3.5. Los niños como revisores de la organización del texto en la página: la tarea de establecer párrafos en el texto 2.....	51
3.6. Síntesis de los resultados del capítulo 3 .....	54

### Capítulo 4

#### **Los niños como productores del final de la narración (texto 1)**

4.1. Introducción.....	56
4.2. Emisión de Caperucita.....	58
4.3. Episodio final .....	60
4.4. Fórmula de cierre .....	65
4.5. Valoración de las producciones de los niños .....	67
4.6. Síntesis de los resultados del capítulo 4 .....	69

## Capítulo 5

### **Segunda revisión: los niños como revisores de la primera revisión (texto 1 y texto 2)**

5.1. Introducción .....	71
5.2. Categorización de las revisiones realizadas por los niños .....	72
5.3. Intervenciones de los niños durante la segunda revisión en relación con espacios textuales .....	72
5.3.1. Intervenciones en espacios textuales en los que no había modificaciones previas .....	72
5.3.2. Intervenciones sobre espacios textuales ya revisados .....	74
5.4. La segunda revisión según los modos de intervención utilizados .....	76
5.5. Marcaciones gráficas de inicio y fin .....	78
5.6. Síntesis de los resultados del capítulo 5 .....	81

## Capítulo 6

### **Análisis de casos individuales**

6.1. Adolfo (4° grado) .....	82
6.2. Lucía (4° grado) .....	92
6.3. Julieta (6° grado) .....	101
6.4. Román (6° grado) .....	109

## Capítulo 7

### **Conclusiones**

7.1. Resultados de la investigación .....	123
7.2. Implicaciones educativas .....	127

## Anexos

Texto 1 .....	132
Texto 2 .....	133
Referencias utilizadas en presentaciones analíticas .....	134
El texto 2 segmentado en episodios convencionales .....	135
Tabla A1 .....	136
Tabla A2 .....	137
Tabla A3 .....	138
Tabla A4 .....	139
Tabla A5 .....	140
Tabla A6 .....	141
Tabla A7 .....	142
Tabla A8 .....	143
Tabla A9 .....	144
Tabla A10 .....	145
Presentaciones analíticas	
Adolfo (4°) .....	146
Lucía (4°) .....	152
Julieta (6°) .....	157
Román (6°) .....	162

Bibliografía .....	171
--------------------	-----

## Capítulo 1

### Planteo del problema y antecedentes de la temática

#### 1.1. Planteo del problema

En esta investigación trataremos de comprender de qué manera niños de 8 a 12 años logran revisar un texto ajeno (escrito por niños de menor edad). El texto en cuestión será una historia tradicional. El instrumento de revisión será un procesador de textos.

Por lo tanto, debemos justificar el interés del estudio de la revisión como práctica cultural y escolar. Además, debemos justificar el tipo de texto elegido, la pertinencia de la situación diseñada y el soporte de presentación del texto (pantalla) así como el instrumento de revisión (procesador de textos).

*La revisión como práctica cultural y escolar.*

Escribir un texto supone tomar una serie de decisiones ligadas a la producción misma: las elecciones léxicas, la organización textual, las convenciones ortográficas, y también supone evaluar el resultado en términos de los objetivos comunicativos para los que fue producido, esto es, revisar la textualización.

La revisión de textos es una práctica ligada a la producción de los textos de circulación social. Los libros que se editan pasan por un proceso complejo de producción que incluye la revisión en varias etapas y a cargo de diferentes sujetos: revisa el autor, también los editores y los correctores de estilo. Sin embargo, esto no significa que todos quienes escriben revisan sus textos. Dicho en otros términos, se puede escribir sin revisar ya que, por una parte, la posibilidad de evaluar lo escrito no está determinada por el texto mismo ni por el proceso de escritura, revisar es un resultado de los intercambios que el productor ha tenido con el lenguaje escrito y los diferentes textos que circulan socialmente.

Idear lo que se va a decir, ponerlo por escrito y revisarlo son quehaceres de un escritor competente que maneja la lengua escrita y participa de las prácticas sociales con la cultura escrita. Al mismo tiempo, realizar todas estas tareas y moverse entre una y otra resulta difícil tanto para los escritores expertos como para los debutantes, puesto que desdoblarse en relector del texto propio supone una dificultad intrínseca: leer como si el texto fuera de otro.

Desdoblarse en lector potencial del texto que se está escribiendo (o que se escribió) no es una tarea fácil para ningún escritor, pero especialmente para los escritores debutantes. En el caso de los niños (y dependiendo la edad que tengan) pueden estar aún preocupados por otros aspectos de la escritura: el control de la cantidad y variedad de caracteres, la producción de las grafías mismas, los espacios entre palabras, la disposición de lo escrito en cierto espacio gráfico, y así siguiendo.

Aunque la revisión forma parte del proceso de edición de los textos de circulación social y revisar lo escrito es una práctica cultural en las sociedades contemporáneas, no es una actividad extendida en la escuela (Lerner, 2001:49). En las prácticas escolares tradicionales la revisión es una tarea asumida por el docente bajo la forma de la "corrección". Actualmente se reconoce la importancia de socializar el rol de revisor, introduciendo revisiones colectivas, en pequeños grupos, intercambiando parejas de productores-revisores, dando lugar al diseño de situaciones didácticas en donde el revisar es parte del aprendizaje de la lengua escrita.

Por otra parte, los nuevos planteos didácticos ponen en evidencia que la tarea de revisión de textos en la enseñanza de la lengua, posibilita una reflexión sobre el proceso de producción de textos, sobre los modos de decir por escrito y sobre la adecuación de lo escrito a las

intenciones comunicativas (Castedo, 2001). Nadie pone en duda que una finalidad central de la educación básica es la formación de lectores y escritores competentes y la revisión forma parte de los “quehaceres del escritor” (Lerner, 2001).

*El interés del uso de las computadoras para estudiar la revisión.*

La selección del tema de indagación se centra, pues, en uno de los objetivos centrales de la educación básica: formar lectores y escritores competentes. Sin embargo, como veremos luego, hay escasas investigaciones que focalicen el problema de la revisión en las edades elegidas, y menos aún con el instrumento de indagación que seleccionamos.

Consideramos que la tarea de revisar un texto *presentado en la pantalla del ordenador a través de un procesador de textos* permite algo que la revisión con lápiz y papel no permite: que el texto se corrija muchas veces y siempre quede limpio, fácil de leer. Existe una ventaja objetiva respecto de la revisión de la producción escrita con lápiz y papel: si deseo cambiar una parte del texto no tengo que volver a escribirlo. Esta última es una ventaja para todos los usuarios pero especialmente para los niños: usando un procesador de palabras la revisión se transforma en una actividad menos agotadora. Es decir que, a diferencia de lo escrito en papel, en pantalla pueden ensayarse alternativas a la primera textualización y hacerlo de manera recurrente, sin necesidad de volver a escribir y rescribir el texto cada vez. Además, las marcas de las modificaciones incorporadas en el proceso (borrados, tachones, etcétera) no quedan en la pantalla y tampoco en el texto impreso. Algunas tareas son casi un juego, por ejemplo editar un texto implica probar tamaños, tipos y colores de letras, ensayar alineaciones y distribuciones en la página para lo escrito o insertar imágenes que también pueden modificarse.

Entre los recursos a disposición del escritor están los correctores ortográficos y gramaticales de los programas informáticos que pueden ayudarlo en el proceso de revisión. Sin embargo, y a pesar del énfasis que suele ponerse en su utilidad, hay una serie de decisiones que siguen dependiendo del escritor, por ejemplo, qué ayuda solicitar, dónde y en qué momento del proceso de composición. Incluso, en algunas ocasiones, debe optar *contra* la sugerencia del corrector de ortografía y gramática del procesador. Dicho de otro modo, se flexibiliza la tarea de revisión pero, al mismo tiempo, algunos aspectos exigen mayores competencias del sujeto a cargo.

Cuando nos referimos a las ventajas que presenta realizar la revisión con un ordenador estamos pensando en otro terreno que no es exactamente el de los correctores incorporados al programa informático. Una de las potencialidades más interesantes que presenta este soporte está ligada a la posibilidad de ensayar alternativas para la edición de un texto: las variaciones tipográficas, el formato de párrafo, el estilo de los títulos y subtítulos, los cambios en la ubicación de tablas y gráficas en el cuerpo del texto. En síntesis, este soporte permite controlar modificaciones radicales en la presentación de los textos.

En suma, todas las características descritas previamente hacen de la computadora un instrumento privilegiado para indagar la revisión de textos. Cuando propusimos la tarea a los niños, confiábamos en que no iban a entenderla en términos de la corrección tradicionalmente realizada en la escuela. Al contrario, esperábamos que comprendieran la revisión como una actividad con los textos que hoy está ligada al uso de la computadora: revisar la propia escritura en relación con una finalidad comunicativa, revisar textos de otros, revisar como lo hacen los editores, revisar para la publicación en un periódico... Todas ellas son prácticas sociales que se realiza actualmente con procesadores de textos.

Adicionalmente, podríamos obtener información acerca de la interacción de los niños con las computadoras (por ejemplo, qué aspectos del soporte los niños manejan espontáneamente y cuáles, en cambio, pareciera que no pueden abordar por sí solos). La importancia educativa

de la indagación, entonces, estaría ligada a la posibilidad de obtener información relevante para diseñar situaciones donde el uso de las computadoras no se reduzca a “pasar en limpio un texto” o a la ejercitación de los programas informáticos por sí mismos. Actualmente nadie discute el interés de introducir computadoras en las escuelas, pero el uso de ellas para el aprendizaje de la lengua escrita es un campo abierto de indagación.

El intervalo de edad de los niños tiene que ver con el soporte elegido para la tarea. No estamos suponiendo que niños más pequeños sean incapaces de revisar un texto (Castedo 1999). Pero el trabajo autónomo con el teclado requiere un nivel de dominio de la escritura alfabética que los de 6-7 años aún no poseen, excepto algunos de ellos.

## 1.2. Antecedentes teóricos

### 1.2.1. La revisión de textos y el proceso de composición

La revisión de textos ha sido una temática poco abordada desde la psicolingüística de la escritura. Entre las investigaciones realizadas, atañen directamente a nuestro problema los estudios psicolingüísticos realizados en torno a los procesos de composición de los niños, a la organización textual de las escrituras infantiles y a la reescritura de historias tradicionales.

La revisión de textos ha sido estudiada desde los *modelos cognitivos de composición escrita* como una tarea vinculada a una situación de producción más amplia que es, justamente, el “proceso de composición” (Flower y Hayes, 1996). Desde esta perspectiva “la escritura se define como un problema a resolver y puede analizarse desde un punto de vista psicológico en términos de procesos de resolución de problemas” (Miras, 2000). Estos problemas que tiene que resolver el productor de un texto se presentan a la vez en el “espacio del contenido” (*lo que se dice*) y en el “espacio retórico” (*cómo decirlo* de acuerdo a los objetivos definidos o a cierta finalidad comunicativa).

Los buenos escritores desarrollan recursivamente tres subprocesos de composición: la *planificación* de lo que van a escribir, la *textualización* y la *revisión* de lo escrito, y así resuelven eficazmente la relación entre los espacios citados. Pensar en la audiencia, planificar el texto, releerlo y rehacerlo de nuevo para adecuar lo escrito a los objetivos discursivos, son algunos de los comportamientos de un escritor que elabora textos coherentes. Este proceso de composición es denominado por Scardamalia y Bereiter “transformar el conocimiento” (1992) y una de las características centrales que lo define es justamente la posibilidad de adecuar y modificar lo escrito a partir de la relectura. Una relectura que exige un desdoblamiento del productor como lector que revisa una y otra vez su propia textualización, poniéndose en el lugar de lector potencial del texto.

Esto es muy difícil de realizar para los niños que están aprendiendo a escribir. Las estrategias que utilizan los niños en la composición de textos son descritas por estos autores como un proceso de “decir el conocimiento”. Los textos producidos por los escritores inexpertos se ajustan al tema sobre el que se escribe (es decir, presentan coherencia tópica) y se adecuan al género textual (utilizando formas propias del género requerido). Pero, al mismo tiempo, presentan una “prosa basada en el escritor” porque los escritores principiantes no se plantean problemas retóricos que les permitan revisar el texto (Cassany, 1989:130).

Sostiene Tolchinsky (1993:119): “El secreto del buen texto radicaría en la posibilidad de plantearse problemas retóricos, o sea, problemas de planificación, organización, adecuación a la circunstancia y de efectividad persuasiva. Si al escribir no nos cuestionamos acerca de las posibilidades de comprensión del lector, no nos plantearemos problemas retóricos”. En cambio, cuando se logra la adecuación del texto producido a los objetivos de la situación comunicativa se logra, en palabras de Flower (1979), una “prosa de lector”.

En conclusión, cuando los revisores son adultos competentes en el manejo de la lengua escrita o “buenos escritores” es posible anticipar que el resultado será un texto de mayor calidad que el inicial. En el caso de los niños es diferente: no son escritores expertos y no poseen un conocimiento suficientemente explícito sobre la lengua que les posibilite diagnosticar problemas y detectar disfunciones que orienten la revisión de su producción y le permitan modificarla (Scardamalia y Bereiter, 1992; Camps, 2000:17).

En relación con nuestro tema de estudio, resulta muy interesante la conceptualización de la revisión que plantea Camps (1992) a partir del modelo del proceso de composición propuesto por Flower y Hayes. Esta autora enfatiza que la revisión incluye tanto los cambios efectivamente realizados sobre el texto (o los borradores) como las propuestas de modificación que se verbalizan en el proceso sin que desemboquen necesariamente en correcciones en el texto escrito, es lo que llama el “texto intentado”. De esta manera evita identificar la “revisión” exclusivamente en términos de *los cambios producidos a raíz de la percepción de desajustes en el texto*. Su argumentación incluye una crítica a las perspectivas que entendieron la revisión desde este último punto de vista:

“Las investigaciones centradas en el estudio de los cambios que quienes escriben efectúan en sus borradores parecen presuponer que la operación de revisión consiste en modificar aquellos aspectos del texto en los que perciben algún desajuste. Esta es la orientación de muchas de las investigaciones sobre el proceso de revisión que se efectuaron durante los años 70 y principios de los 80, muchas de las cuales se orientaron a conocer el número de cambios que los autores hacían en sus textos, los niveles a los que revisan y el tipo de cambios que introducían. Las investigaciones de este tipo pretenden en general descubrir diferencias según la edad y el nivel de experiencia de los que escriben. La conclusión más frecuente es que los aprendices efectúan pocos cambios en el texto y cuando lo hacen son de nivel superficial.” (Camps, 1992).

La noción de “texto intentado” recupera el carácter recursivo de la revisión y al mismo tiempo permite atender al proceso de revisión (borradores y texto intentado) tanto como al producto (el texto finalmente obtenido).

El aporte más importante de estos estudios consiste, por un lado, en la conceptualización del proceso de composición como un conjunto de subprocesos que involucran lectura y relectura, escritura y reescritura; y, en segundo lugar, en la construcción de un modelo de la composición que permite describir las diferencias entre la producción textual de los escritores novatos (o inmaduros) y los expertos (o maduros). Aún reconociendo estos aportes y la importancia de los mismos, consideramos que las descripciones de los modelos “transformar el conocimiento” y “decir el conocimiento” tienden a centrarse en los procesos de quienes ya manejan el lenguaje escrito (Castedo, 1999). En algunas ocasiones, el modelo que sintetiza los procesos de producción textual de los escritores debutantes se define por lo que no pueden hacer en contraste con los escritores maduros.

Ciertamente, los niños que están aprendiendo a escribir no son escritores expertos y no poseen un conocimiento sistematizado sobre el lenguaje escrito que les permita controlar, adecuar y corregir su producción mientras la están revisando (esto es lo que significa la “recursividad”). Sin embargo, tienen una serie de competencias para poner en uso en la lectura y la escritura de textos. Tener mucha experiencia, por ejemplo, con un género textual permite anticipar con mayor precisión formas de expresión que resultan esperables porque son típicas de ese género (por ejemplo, el uso de verbos en pasado para los cuentos). Evidentemente hay una distancia entre ese conocimiento acerca de las narraciones y la posibilidad de escribir “textos de calidad” (Tolchinsky, 1992).

La afirmación precedente no impide que el proceso de producción de los “escritores inexpertos” pueda ser considerado desde otro punto de vista. Camps (1992) propone que en

la conceptualización de la revisión se tomen en cuenta no sólo los cambios que efectivamente se realizan sobre el texto sino también aquellas textualizaciones que se proponen y no son finalmente incorporadas. Su argumento está ligado a recuperar las posibilidades de revisión de los adolescentes en situaciones de interacción entre pares. En este mismo sentido, creemos que habría que tomar en cuenta las intenciones infantiles cuando deciden utilizar ciertos recursos para modificar sus producciones antes de evaluar la calidad de las mismas.

Resulta muy pertinente la reflexión que apunta Blanche-Benveniste (1998:138) cuando compara la tarea de los filólogos que estudian manuscritos antiguos y la de los lingüistas que transcriben las producciones infantiles: “Los textos que redactan los escolares están, desde ciertos puntos de vista, en la misma condición que los textos antiguos: no son interpretables si no se les establecen las normas modernas de escritura. Pero para establecer estas normas, es necesario hacer, como en el caso de los filólogos, una apuesta optimista sobre la coherencia de los textos”. Haremos esta *apuesta optimista* con el objetivo de describir las soluciones que los niños proponen así como las conceptualizaciones que guían su proceso de revisión. Dicho de otro modo, vamos a evitar evaluar las revisiones infantiles desde una mirada normativa que las caracterizaría como “carentes de”.

### **1.2.2. Las escrituras infantiles: la organización textual, la revisión en el proceso de composición y la reescritura de historias tradicionales**

Desde el punto de vista psicolingüístico, los resultados de un conjunto de investigaciones sobre la organización textual de las escrituras infantiles son antecedentes de suma importancia. La perspectiva que orientó estos estudios sobre las producciones de los niños fue la siguiente: “consideramos la producción de un texto como un producto complejo, en cuyo desarrollo las competencias de los niños se encuentran y, a veces, se desencuentran con las convenciones, históricamente definidas, de los sistemas de escritura y de los géneros discursivos.” (Pontecorvo y Ferreiro, 1996:32).

Para Ferreiro y Pontecorvo resulta significativo analizar las producciones infantiles tratando de recuperar el punto de vista de los niños. Esta fue la perspectiva que adoptaron para analizar las escrituras infantiles de un cuento tradicional. Antecedentes previos indicaban que resultaba más propicio solicitar a los niños que escribieran historias tradicionales, en lugar de proponerles idear una narración, para permitirles concentrarse en los problemas específicos del “decir por escrito”, sin tener que ocuparse al mismo tiempo de construir la historia (Teberosky, 1988). Entonces, las autoras antes citadas, propusieron a niños de 7 a 9 años, hablantes de tres lenguas (español, italiano y portugués) que escribieran “Caperucita Roja”, después de constatar que esta historia era parte del patrimonio oral de los niños de México, Argentina, Brasil e Italia.

El análisis sobre la función de las repeticiones y los usos de la puntuación en la organización textual de las escrituras infantiles, incluido en la indagación antes citada, es un antecedente de importancia para nuestro estudio.

En las escrituras infantiles (del corpus de referencia) la puntuación tiende a concentrarse en los límites y el entorno del discurso directo (Ferreiro, 1996;141). Las funciones que los niños le adjudican están ligadas “a la manera de indicar el cambio de turno de los hablantes y a la indicación del comienzo y fin de los enunciados atribuidos a los hablantes” (p. 150). Los signos de puntuación son utilizados conjuntamente con recursos léxicos para organizar el discurso directo.

Asimismo, estas autores examinan las funciones de las repeticiones en las producciones de escritores debutantes: “en los textos infantiles las repeticiones podrían estar cumpliendo funciones organizadoras del texto y, tal como ocurre con la puntuación, podrían ser un lugar

privilegiado para observar diferencias entre lo oral y lo escrito. Su presencia en determinadas partes de la historia, tanto como su ausencia en otras, podrían ser indicios de una intención de producir un texto escrito" (Ferreiro y Ribeiro Moreira, 1996:166).

Pero, ¿qué sucede con estos escritores cuando se posicionan como revisores del texto producido? Antes que nada, tratándose de una historia tradicional puede proponerse la revisión de un texto escrito por otro niño (estudio que se plantearía, de algún modo, en continuidad con el que estamos refiriendo). Además, resulta especialmente pertinente una de las conclusiones acerca de la puntuación en las producciones infantiles que plantea Ferreiro (1996) en el estudio comparativo ya citado:

"La introducción de puntuación es quizás el aspecto más visible de la relectura de un texto y de la actividad de corrección. Sabemos bien que la actitud de corrector de un texto escrito no es espontánea. La tendencia inicial consiste en aplicar a la escritura los procedimientos propios de lo oral. A nivel oral no hay manera de "borrar" lo dicho; las únicas correcciones son agregados o rectificaciones "hacia adelante", porque es imposible eliminar "hacia atrás", hacia "lo ya dicho" (...) Por lo tanto, las difíciles distinciones entre los procedimientos de producción a nivel oral y a nivel escrito, tanto como la dificultad de asumir al mismo tiempo roles diferentes frente a lo escrito (productor y lector) están ligadas a la dificultad de introducir la puntuación." (1996:158).

Efectivamente, a los escritores debutantes les cuesta mucho desdoblarse en "lectores potenciales" puesto que significa asumir, al mismo tiempo, la tarea de lector y relector de la historia que están escribiendo (Blanche-Benveniste, 1998; Teberosky, 1992; Ferreiro, 1996).

Pontecorvo y otras investigadoras han estudiado la interacción social en los procesos de composición de las producciones infantiles. Estas investigaciones permitieron establecer que los niños no revisan de manera sistemática durante la textualización porque deben ocuparse de otros aspectos ligados a la producción escrita como, por ejemplo, las elecciones léxicas y las convenciones ortográficas. También indicaron que los niños son capaces de reflexiones muy refinadas cuando revisan un texto en pequeños grupos (Paoletti y Pontecorvo, 1991; Morani y Pontecorvo, 1995) pero que, al mismo tiempo, les resulta difícil realizar este trabajo cuando se enfrentan solos al propio texto. Pareciera que son los otros, los pares que efectivamente están en el lugar de lectores, los que pueden señalar los problemas que presenta el texto y, en este sentido, proponer aspectos a revisar.

Sin embargo, aún estamos lejos de poder establecer las razones que guían las resoluciones de los niños así como de saber por qué no pueden trasladar las estrategias de unas situaciones de revisión (revisión grupal o revisión entre pares, por ejemplo) a otras (la revisión del propio texto). Dicho de otro modo, en cuáles situaciones son capaces de hacerlo y por qué y en cuáles no (Castedo, 2001). Este es un campo de indagación todavía abierto, por ello en nuestro estudio propusimos una situación que no hemos visto reportada en la literatura: *la revisión de un texto narrativo escrito por otro con el objetivo de tener una versión que merezca ser impresa*.

Esta situación de revisión puede ser visualizada como una actividad ligada al *pasaje de lo escrito a lo escrito* ya que supone considerar las alternativas de textualización para una escritura que quedó fijada con ciertos parámetros (Ferreiro, 2001). Pensamos que la tarea de revisión permite examinar el *texto como texto* y en este sentido su realización obligaría a los niños a desdoblarse en lectores y relectores del texto. Considerar las textualizaciones alternativas frente a una ya fijada puede incluir la tarea de decidir la *mise en page* del texto, es decir, de la disposición de lo escrito en el espacio gráfico.

Durante la producción textual, todos los escritores (expertos, debutantes, profesionales) enfrentan una tensión que deben resolver: cómo mantener el flujo discursivo de lo que están escribiendo y, al mismo tiempo, trabajar otro plano de la producción de sentido ligado con la

ubicación de lo escrito en cierto espacio textual, por ejemplo la línea gráfica o la página (Fabre-Cols, 2000). Además, los escritores principiantes están apropiándose al mismo tiempo de las convenciones ortográficas y enfrentando un conjunto de problemas ligados a la organización textual (Ferreiro, 1996).

Examinando textos de niños franceses de primer año, Fabre-Cols (2000) se detiene a considerar el significado de las tachaduras en el final de línea que presentan algunos de esos escritos. Desde su punto de vista, estas supresiones al final de la línea gráfica indicarían que el encuentro con el límite derecho de la hoja funciona como un elemento perturbador del flujo discursivo. Frente a este límite, la solución es tachar y volver a escribir en la línea siguiente. El problema que están abordando los niños es el de incorporar ciertas convenciones propias de la escritura, específicamente, la materialidad de la línea, que no está respaldada por ningún argumento lingüístico sino que proviene de las características del soporte. Afirma esta autora:

“Contrairement à ce qui se passe dans l’oral, il faut que le scripteur devenu expérimenté traite un arrêt purement matériel, dû au support, et totalement inmotivé au niveau langagier, comme une convention intégrée, c’est-à-dire devenu imperceptible. La contrainte scripturale de la ligne, qui oblige à couler le discours en fragments de longueur finie, ne contrarie plus alors son déroulement. Mais on voit ici, comment s’en étonner, que les petits du Cours préparatoire sont encore loin d’avoir intégré cette convention”. (p. 34-35)

El análisis realizado por esta autora pone en evidencia que la línea también puede funcionar como un organizador de la narración que les permite a los niños segmentar sus producciones en ciertas unidades. Además de la línea gráfica, los niños aprenden a utilizar la puntuación para establecer unidades en la organización textual (Fabre-Cols, 2000:36).

La relación entre puntuación y organización textual ya había sido puesta en evidencia por la investigación comparativa de Ferreiro, Pontecorvo y otras (1996). Estas autoras registraron y describieron minuciosamente los usos de la puntuación en textos narrativos:

“(a) la puntuación pareciera progresar de los límites extremos del texto hacia el interior del mismo (...); (b) cuando se utiliza la puntuación en el interior del texto ésta tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo; (c) otros micro-espacios textuales aparecen como zonas de concentración de la puntuación: listas de elementos de la misma categoría (sustantivos, onomatopeyas, interjecciones o exclamaciones); (d) las fronteras entre episodios de la narrativa también suelen recibir una marcación gráfica”. (p. 134-135)

Lelli y Pontecorvo (2001) realizaron un estudio en continuidad con el antes citado pero con niños más pequeños (5 y 6 años). Cuando escribieron el cuento de “Caperucita Roja” estos niños utilizaron, entre otros recursos de *mise en page*, una disposición en párrafos. Estos párrafos coincidían con los límites de los episodios de la narrativa (especialmente en el episodio en el que Caperucita encuentra al lobo en el bosque y dialoga con él) y con los cambios de tipo de discurso (separando, por ejemplo, narrativa y discurso directo).

Un antecedente significativo de nuestra indagación (y también de la realizada por Ferreiro, Pontecorvo y otras, 1996) es el estudio realizado por Teberosky (1989, 1988) sobre la reescritura de cuentos tradicionales. La autora propuso a niños de 5 a 9 años reescribir historias conocidas en lugar de solicitarles una “creación personal”. Los resultados indicaron que: “La connaissance préalable du contenu des contes garantit la cohérence et le “savoir partagé” des stéréotypes linguistiques aide à la cohésion du texte”.

Acabamos de mencionar varias investigaciones que utilizan historias tradicionales. La producción de una historia tradicional implica liberar a los niños de la carga cognitiva de idear una historia, construir los personajes, la trama narrativa, etc., además de ocuparse de las decisiones gráficas y textuales. En ese sentido, revisar una historia tradicional libera a los

niños de la carga cognitiva de comprender lo que el escritor ausente quiso decir ya que la historia es restituible en memoria. Podrían centrarse entonces más en el modo de contar la historia.

Anticipamos entonces que el trabajo sobre un relato conocido, conservado en la memoria oral y del que circulan socialmente varias versiones, permitiría a los niños concentrarse en otros aspectos de la textualización. Puesto que el revisor ya conoce los personajes y la trama de la historia puede evaluar el texto y modificar aspectos tales como las elecciones léxicas, sintácticas y de *mise en page* del texto (Teberosky, 1988; Pontecorvo y Ferreiro, 1996:19). Sobre la base de las anticipaciones precedentes propusimos a los niños revisar el cuento de "Caperucita Roja".

La existencia de una base de datos que contiene el corpus de la investigación comparativa ya citada nos permitió seleccionar los textos para las situaciones de acuerdo a necesidades específicas del estudio.

En las versiones de "Caperucita Roja" utilizadas para las situaciones de indagación normalizamos la ortografía de palabras. Esta intervención sobre los textos está relacionada a nuestros objetivos de indagación. Puesto que nos interesaba focalizar en la revisión desde el punto de vista de la construcción (y reconstrucción) textual, decidimos liberar a los niños de la ideación de la historia, de la producción inicial del texto y también de la corrección ortográfica.

### 1.3. Antecedentes históricos

Es necesario señalar que la tarea de "establecer el texto" (que involucra la corrección y la revisión, así como la *mise en page* y la edición) puede ser ubicada en un campo de estudio que ha sido poco indagado: "El pasaje de lo oral a lo escrito ha sido menos focalizado que el pasaje de lo oral a lo escrito. Sin embargo, toda la transmisión de la cultura que llamamos 'occidental', es decir, la de los textos griegos clásicos de filosofía, geometría o medicina, es el resultado de múltiples traducciones, transcripciones y re-inscripciones" (Ferreiro, 2001).

Históricamente, incorporar la puntuación ha sido una tarea iniciada por los gramáticos latinos y continuada por estudiosos medievales que tuvieron a su cargo el "establecimiento" de los textos sagrados (Parkes, 1998). La referencia a la historia de las prácticas sociales de lectura y escritura resulta importante porque indica que la tarea de introducir puntuación en los textos no era realizada por la misma persona que producía inicialmente el texto. En la época moderna, la incorporación de la puntuación se convirtió en una atribución que los editores disputaron a los autores (Chartier R., 1994).

Al igual que la introducción de la puntuación, la práctica de la revisión de textos no formó parte de la composición de un texto: en diferentes períodos históricos, los sujetos que se hacían cargo de la "corrección" del texto no fueron los mismos productores. Al respecto, es pertinente referir a las prácticas de la *emendatio* y de la anotación crítica realizadas por los gramáticos latinos en la Antigüedad romana y la tarea de ordenamiento de los textos realizada por los estudiosos medievales, que involucra aspectos tales como la inclusión de puntuación y la disposición gráfica a través del uso de la línea y la página.

Las prácticas de los antiguos romanos que podemos considerar como revisiones se realizaban con textos en *scriptio continua* o bien con textos que presentaban separación entre palabras (o "grupos de palabras"). Por largo tiempo, conviven ambas formas de presentación de los textos. La escritura latina usaba, a diferencia de la griega, puntuación y espacios entre palabras pero este uso no era regular y tampoco generalizado (es decir, no estaba normativizado). (Desbordes, 1996, capítulos 16 y 17)

La ausencia de una normativa fija en relación con los signos y espacios entre palabras volvían central la tarea de establecer la interpretación de los textos. Las tareas de los *emendatores* eran justamente la inclusión de puntuación (marcas gráficas que indicaban pausas para respirar y declinaciones) y la incorporación de signos críticos para una correcta interpretación del texto. El uso de estos signos (la inclusión de marcas) refleja fundamentalmente una preocupación por la oralización de los textos, ya que el modo privilegiado de lectura era la lectura en voz alta. Los signos y los espacios eran indicaciones para un lector que leía en voz alta para “devolverle la voz al texto”. La *emendatio*, como una tarea de revisión de textos, es realizada por un especialista (un esclavo que se denomina *anagnostes* y que prepara con tiempo su lectura) o por un lector experto, como los gramáticos que trabajan para establecer la interpretación del texto. Desbordes describe la revisión textual realizada por los gramáticos de la siguiente manera:

“Con frecuencia el gramático encuentra pasajes en los que son posibles dos interpretaciones a causa de las insuficiencias de la escritura; el gramático debe elegir y entonces concreta su elección agregando al texto un signo que fija definitivamente su forma. La preparación de la lectura se asemeja así a la anotación de una partitura musical antes de la interpretación. Los signos suplementarios de los gramáticos poseen dos caracteres que los distinguen de nuestros signos modernos: acentos, signos diacríticos o signos de puntuación. Estos signos de los gramáticos no aparecen en la fase de la producción; sólo se emplean en la revisión con miras a la lectura; tampoco se los emplea de una manera uniforme, sino que sólo se lo hace en los casos en que el lector pudiera encontrar una dificultad” (Desbordes, 1996, p. 230).

Además, el empleo de los signos por parte de los gramáticos, durante la *emendatio*, no es regular. Es decir, los signos de puntuación y otras indicaciones para los lectores (signos críticos, *notae*) no componen un conjunto estable (no hay una relación estable entre tipo de signo y función) cuyo uso sea sistemático. Analizando los textos de los antiguos, Desbordes sostiene: “Comprobamos además que cuando se emplean signos diferentes de los de las letras, no hay una correspondencia regular, sistemática y convencional entre la forma del signo y su función.” (p. 225).

Ambas características de los usos de puntuación en la antigüedad romana – a saber, inclusión de la puntuación posterior a la producción del texto y uso no normativizado – distan mucho de los usos actuales considerados convencionales.

El reemplazo de los rollos de papiro por códices y la actividad escolástica de revisión, comentario y ordenamiento racional sobre los escritos, fueron dos procesos centrales para el establecimiento de las convenciones textuales (Cavallo, 1998:131). Es decir que, históricamente, la organización textual estaría relacionada con la disposición de lo escrito en un nuevo soporte y con nuevas prácticas de lectura y escritura ligadas al surgimiento de las universidades medievales (Cavallo y Chartier R., 1998:39). La tarea de los estudiosos medievales involucraba un análisis del texto posicionándose como lector, comentarista, editor y corrector del mismo.

Morrison (1995) enfatiza la necesidad de distinguir la historia de la textualidad de la historia de la historia de la escritura alfabética. Los trabajos de historiadores, lingüistas y paleógrafos llevan a concluir que las producciones escritas de la antigüedad griega no contaban con un aparato de organización textual suficientemente consensuado, como la disposición en páginas, los párrafos, los capítulos y el ordenamiento alfabético de los párrafos o secciones. En esta línea de argumentación, Morrison cita el ejemplo del *Banquete* de Platón: “En este manuscrito la escritura es continua, sin división discreta entre las palabras u oraciones ni puntuación completa o sistemática. Para crear la alternancia de interlocutores en el diálogo se usan dos puntos en lugar de la indicación completa del hablante; pero “a veces aparecen en una posición que no es la del final del discurso” (Grenfell y Hunt, 1908).”

Otros ejemplos de la situación de la escritura griega están relacionados con la poesía, el teatro, la historia y la filosofía. A partir del análisis de estos textos, Morrison concluye:

“(…) las pruebas textuales que nos llegan bajo la forma de los papiros de los siglos V y VI indican que la escritura griega no había aprehendido el principio de la línea escrita como unidad ajustable de longitud (…) En los papiros homéricos de los siglos VI y V a. C., el conocimiento de cómo los poemas debían ser leídos desde el punto de vista métrico habría permanecido separado del texto mismo”. (1995:151)

Asimismo establece que el proceso que dio coherencia textual a los escritos de Aristóteles no fue realizado por éste (es decir, por el autor original) sino que comenzó en el siglo V d. C. Concretamente, la división en premisas y conclusión, la estructura gráfica del silogismo aristotélico es producto de la revisión y organización textual realizada por la escolástica medieval. La revisión minuciosa que realiza Morrison señala que la elaboración de un escrito no sólo implica los cánones de la escritura alfabética sino también una estructura textual (fórmulas textuales, aparato textual) que refiere al medio textual como tal. En este sentido sostiene que toda la escritura griega refleja “lo *oral* antes que lo *textual*, la *escritura* antes que la *textualidad*”. Dicho de otra manera, el sistema de escritura griego no progresó de manera paralela a la expansión de la escritura alfabética, por lo tanto la construcción de un medio textual estable no es una obra griega sino de otro momento histórico.

Entre los patrones de organización racional dentro del texto, todos los autores relevan como central el establecimiento de la página como unidad de la organización textual. Esta importancia de la página como organizadora de un nuevo soporte textual es referida también por Cavallo (1998:132) en relación con las modificaciones de las prácticas de lectura y comentario que posibilitó el códice.

En todo el proceso de establecimiento de los textos jugó un papel central la tarea de *revisión textual* para orientar la interpretación de esos textos previamente no marcados: comentarios sobre los escritos, uso sistemático de puntuación, establecimiento de párrafos, ubicación del título al comienzo de la obra, entre otros procedimientos, permitieron el ordenamiento de los textos de acuerdo a las necesidades de los estudiosos de las universidades medievales (esto es, el libro como instrumento de labor intelectual). Como sostiene Parkes (1998:156):

“En ningún otro lugar se repite la historia como en la historia de la lectura, donde cada nueva generación de lectores pasa por las mismas etapas de aprendizaje que sus predecesores. Pero algunas generaciones producen lectores con sus propias y urgentes necesidades particulares, las cuales propician cambios que se reflejan en las páginas de los nuevos textos que leen”.

En la modernidad, la revisión de los textos fue incorporándose a la tarea de producción del texto mismo a partir de la conformación de la figura del *autor* moderno. Los autores (especialmente los filósofos de la Ilustración francesa en el siglo XVIII) realizaban la textualización de sus obras y no consideraban una tarea exclusiva de los editores la revisión de las mismas. De este modo dirimir quien se hacía cargo de la revisión (y quien poseía las competencias propias de los revisores) fueron un motivo de disputa entre escritores y editores, ligadas además a las pujas sobre los derechos de autor. En esta disputa, los manuscritos autógrafos fueron para los autores de los textos una garantía respecto de las modificaciones, correcciones y transformaciones que operaban los editores en el proceso de composición que finalizaba con el texto impreso. (Chartier, R., 1994) Los manuscritos autógrafos fueron convirtiéndose en los “borradores” y en los “originales” de los libros publicados, celosamente conservados actualmente en las bibliotecas.

“El término borrador sólo aparece en 1551, un siglo después de la invención de la imprenta, pero el objeto mismo existía desde largo tiempo atrás sobre diversos soportes” (BNF, 2001, Introducción). El término “manuscrito autógrafo” es tan moderno como la idea de “autor” y

refiere a todos los documentos autógrafos previos al libro en formato impreso. “Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos, manuscritos, grabados, impresos (hoy electrónicos).” (Chartier R., 1994:29-30)

Las referencias históricas precedentes nos permiten visualizar la revisión desde el punto de vista del establecimiento del texto (*el pasaje de lo escrito a lo escrito*): como un proceso en el que una escritura que quedó fijada con ciertos parámetros se revisa para ser ordenada y corregida con otros parámetros de textualización.

#### 1.4. El problema de investigación en el contexto de los antecedentes considerados.

Pretendemos describir las resoluciones de los niños a la tarea propuesta puntualizando los cambios introducidos así como los recursos empleados para la revisión de un relato tradicional. Las preguntas que fueron organizando la indagación fueron:

¿Qué anticipan los niños como aspectos a revisar?

¿Qué intervenciones realizan en primer término y en qué orden proceden las transformaciones?

¿Por qué deciden utilizar cierto recurso para organizar el texto?

¿En qué espacios textuales concentran sus intervenciones?

¿Qué conceptualizaciones acerca del lenguaje escrito organizan los cambios realizados?

En primer lugar, la tarea de revisar un texto supone tanto la lectura como la escritura: se lee para revisar y se modifica lo escrito a través de la reescritura. Este enfoque es sostenido tanto por la perspectiva cognitivista como por las indagaciones referidas a la organización textual de los escritos infantiles. Estas últimas plantean la necesidad de no disociar lectura y escritura y, consecuentemente, de analizar el texto producido junto con las condiciones de producción y los procesos de producción e interpretación involucrados (Ferreiro, 1991). La mayoría de las prácticas sociales de uso de la escritura suponen una interfase entre ambas, aunque una predomine sobre la otra. Nuestro punto de partida será que la tarea de revisar un texto, al igual que otras *prácticas sociales con la cultura escrita*, corresponde a una *interfase entre actividades de lectura y escritura*<sup>1</sup>.

Dicho de otro modo: *es en actividades que involucran la interacción entre leer y escribir donde el conocimiento sobre la lengua escrita puede ser convocado y ponerse en juego*. En la revisión de un texto narrativo no se trata exclusivamente del reconocimiento de algunas formulaciones como típicas de los cuentos (como las fórmulas de inicio y de cierre, o verbos en pasado) sino de poder registrar su ausencia y agregarlas; o reconocer su presencia y saber que es posible una formulación alternativa sin que este cambio afecte el género textual. Saber que los cuentos los puede contar un narrador omnisciente o uno de los personajes involucrados y elegir una posición enunciativa para el texto que se está revisando. Controlar que las distintas partes del texto se vinculen entre sí, lo cual puede implicar un trabajo sobre la sucesión temporal en el desarrollo de las acciones del relato y en este marco un trabajo sobre el empleo de los distintos conectores temporales que pueden usarse en una narración. Todos estos saberes provenientes de experiencias con la cultura escrita se ponen en juego a

<sup>1</sup> Este análisis de la tarea de revisión como una actividad de interfase entre lectura y escritura está inspirado en una conferencia de Emilia Ferreiro (Seminario de Fomento a la Cultura – CONACULTA – FILIJ. Noviembre 2002). También fueron elaboradas desde una perspectiva similar las propuestas del *Prediseño curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*. Lerner, Delia; Castedo, Mirta; Cuter, María Elena; Lobello, Silvia; Lotito, Liliana; Natali, Nelda; Rodríguez, María Elena; Torres, Mirta; Weitzman, Hilda (1999): *Prediseño curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*. Dirección de Curricula. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

propósito de resolver una tarea. Como sucede con quienes ya saben escribir y tienen mucha experiencia con la escritura.

Además, *ninguna actividad de lectura y escritura es homogénea ni se realiza del mismo modo sobre textos diferentes y en contextos de producción diversos*. La diferencia entre los textos no remite sólo a la distinción de géneros (o tipos textuales) sino a un aspecto que muchas veces no es objeto de atención: la materialidad del soporte en el que fueron producidos y son presentados (Chartier R., 1994:29).

La pantalla de las computadoras constituye un nuevo soporte, cuya presencia, cada vez más extendida, puede modificar al lector y al productor de textos. Hay múltiples trabajos que sugieren que hay procedimientos realizados en la computadora (procesar los textos y editarlos), hay maneras de leer lo escrito en la pantalla y estrategias para buscar información en *Internet*, que no son equivalentes a los utilizados en relación con los textos en el formato del libro tradicional (Chartier R., 2000:211; Cavallo y Chartier R., 1998:42; Chartier A.M. y Hébrard, 2000; Chartier A.M. y Hébrard, 2002:156).

Un procesador de textos es el medio idóneo para estudiar la revisión de textos. Pero al mismo tiempo, es un instrumento que nos permite recuperar las sucesivas versiones que van componiendo los niños hasta que consideran que el texto “quedó bien escrito”.

Los datos que debemos analizar incluyen la comparación de los textos iniciales con los textos modificados por los niños y el contexto de producción de los cambios. De allí la necesidad de analizar el texto producido sin perder de vista las condiciones de producción y los procesos de producción e interpretación involucrados (Ferreiro, 1991; Blanche-Benveniste, 1998).

No esperamos que todos los niños realicen revisiones de las que pueda esperarse un mejoramiento del texto inicial o que a raíz de usar la computadora los textos revisados sean de mayor calidad. Pretendemos describir y analizar las intervenciones de los niños sobre el texto inicial, sin valorarlas ni jerarquizarlas. Queremos saber cómo asumen el rol de revisores de un texto ajeno, lo cual acerca su quehacer al de un revisor profesional.

## Capítulo 2

### Obtención de datos y presentación analítica de los textos

En este capítulo vamos a presentar, en primer término, el diseño de las situaciones de indagación, los textos utilizados en las entrevistas y los datos obtenidos. Posteriormente, describiremos las decisiones metodológicas involucradas en la presentación de los textos obtenidos que posibilitaron el análisis sobre los cambios realizados por los niños durante la tarea de revisión.

#### 2.1. Obtención de datos

Comenzaremos este apartado presentando las situaciones diseñadas para la recolección de datos en su versión final, es decir, como fueron presentadas en la indagación. Sin embargo, estas situaciones tuvieron un proceso de construcción en el que se ajustaron las consignas y el modo de interactuar con los niños. Entonces, iniciamos con el resultado de este proceso y posteriormente comentamos el recorrido preliminar.

##### 2.1.1. Situación de indagación

Para estudiar la revisión de textos utilizando un procesador de palabras diseñamos una situación para la obtención de datos que involucraba dos instancias: primera y segunda entrevista.

En la **primera entrevista** (situación 1) se proponía a los niños leer el texto 1 y revisarlo para que quedara “como un cuento de los libros”.

##### Situación 1 (texto 1)

En primer término, la entrevistadora solicitaba a los niños que entraran a Word y escribieran su nombre, su fecha de nacimiento y la fecha del día. Este paso previo permitía comprobar si manejaban comandos básicos (bloquear mayúscula, enter, backspace, flechas de desplazamiento) y cuánto sabían del uso del teclado (ubicación de teclas, uso de comandos). Finalmente, les pedía que guardaran esos datos con el botón “guardar como”.

Enseguida, la entrevistadora solicitaba a los niños que abrieran un archivo predeterminado y decía:

*Mira este es un texto que escribió un niño de tercer año, él lo escribió a mano y yo lo pasé a la computadora, le corregí la ortografía pero nada más y nos parece que hay varias cosas que se podrían hacer para que quede mejor cuando lo pasemos a la impresora. ¿Quieres leerlo y me dices qué te parece?*

Los niños podían leer en voz alta o en silencio según prefirieran. Cuando terminaba la lectura, la entrevistadora conversaba con el niño sobre qué le había parecido el texto, y luego decía:

*La idea es que tú le cambies<sup>2</sup> lo que te parezca para que se vea como un cuento de los libros cuando lo pasemos a la impresora. Puedes cambiarle lo que quieras porque total vamos a ir guardando todas las versiones y si quieres podemos volver a lo anterior.*

Con un intervalo que varió entre una semana y 10 días se realizó la **segunda entrevista** (situación 2). En esta se propuso la revisión de otro texto y una tarea parcialmente diferente

<sup>2</sup> Alternativamente la entrevistadora decía *arregles* o *compongas*, retomando alguno de los términos propuestos por los niños en la conversación previa.

y parcialmente coincidente con la realizada en la primera sesión: primero debían leer el nuevo texto, luego se indicaba que la tarea consistía en “hacer partes” y revisarlo como en la ocasión anterior.

### Situación 2 (texto 2)

En primer lugar, la entrevistadora planteaba al niño la lectura del texto. Los niños entrevistados se dieron cuenta de que se trataba de otra versión del cuento de “Caperucita Roja”. En ese momento la entrevistadora proponía:

*Lo que tu tendrías que hacer es separarlo en partes... ¿Cómo lo harías?*

Mostrando rápidamente<sup>3</sup> un libro de cuentos que presentaba una *mise en page* organizada en párrafos, decía:

*¿Ves como está este cuento? ¿Cómo harías para que el texto de la compu quede como éste?*

Luego de la conversación se proponía la tarea:

*Primero lo separas en partes y después corriges lo que te parezca como hicimos la otra vez.*

Las intervenciones de la entrevistadora durante las situaciones debían ser mínimas. En general consistía en la propuesta de leer o revisar el texto o en la explicación de un comando si los niños lo solicitaban. Ocasionalmente preguntaba sobre los cambios que ellos introducían y los estimulaba para continuar la tarea.

Las entrevistas individuales fueron grabadas en audio con el objetivo de registrar los intercambios entre cada niño y la entrevistadora. Entrevistamos *10 niños de 4° grado* y *10 niños de 6° grado* (5 niñas y 5 niños de cada curso). Todos los sujetos fueron entrevistados en dos ocasiones o sea que se realizaron **40 entrevistas en total**. Cada una de ellas tuvo una duración que osciló entre 40 minutos y una hora (con excepción de una única entrevista que duró 75 minutos).

Los niños que entrevistamos asistían al Centro de Educación Preescolar y Primaria del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEPPSTUNAM). Decidimos trabajar en esta escuela porque los alumnos asisten a talleres de cómputo desde preescolar y a partir de 4° grado han adquirido cierto dominio en el uso de los comandos básicos de Word, lo cual posibilitó la realización de la entrevista. Al mismo tiempo, las actividades realizadas en los talleres de cómputo no incluían situaciones didácticas específicas sobre las tareas de edición y revisión de textos usando la computadora. Otro motivo para trabajar en la institución fue la disposición de las autoridades que facilitaron el acceso y nos permitieron el desarrollo de la indagación.

No se organizó la situación para la toma de datos incluyendo la enseñanza del uso de un procesador de textos porque esto significaba trabajar sobre una secuencia didáctica. El diseño de dicha secuencia supondría conocer los modos en que los niños enfrentan la revisión de un texto en pantalla, mientras que los objetivos de este estudio apuntan a la descripción de esos modos de corrección antes de una intervención didáctica. Como ya dijéramos, los resultados de esta indagación podrían ser aportes importantes para el diseño de situaciones didácticas en las que se usen los procesadores de textos.

<sup>3</sup> La entrevistadora sostenía el texto a la vista del entrevistado durante un tiempo breve y en ningún caso permitía al niño manipular el texto.

### 2.1.2. Sondeo preliminar

Como anticipáramos, el diseño de la situación de indagación incluyó una fase exploratoria realizada con 4 niños de 8 y 11 años, a quienes se realizaron entrevistas en el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV) o en sus casas. Los niños entrevistados tenían experiencia previa en el uso de la computadora y los procesadores de palabras a partir de la presencia del ordenador en sus casas. La finalidad de este sondeo fue probar un diseño de entrevista que habíamos elaborado y, especialmente, los textos que habíamos seleccionado. Es decir que pretendíamos conocer, por un lado, si la situación diseñada funcionaba como propuesta de revisión y, además, cuáles eran las opciones de revisión de los niños sobre los textos elegidos.

A partir de los resultados de esta instancia exploratoria ajustamos la situación para la obtención de datos y precisamos algunos aspectos de la indagación. Entre éstos, fue objeto de reflexión la manera de indicar a los niños la tarea a realizar. La primera consigna que planteamos decía lo siguiente:

*Estos textos los escribieron a mano niños de 3er año. Lo pasamos a la compu. Corregimos la ortografía pero nada más. Hay muchas cosas que se pueden hacer para que quede mejor cuando lo pasemos a la impresora... Vamos a leerlo...*

Luego de la lectura, se proponía:

*¿Qué le podrías hacer para que quede mejor y se vea más bonito cuando lo pasemos a la impresora? Cambia todo lo que te parezca, porque total vamos a ir guardando los cambios y si quieres volver a lo que hiciste antes, podemos.*

Después de la realización de las dos primeras entrevistas, la consigna para la primera situación fue modificada. Los cambios realizados se concentraron en la explicitación de la tarea de revisión: la expresión *más bonito* fue reemplazada por la referencia a los cuentos impresos (los cuentos de los libros). Esta decisión se tomó debido a que los niños relacionaban la expresión *más bonito* con recursos tales como cambiar el color de la tipografía e incorporarle efectos. En segundo lugar, disminuimos el énfasis depositado en la realización de transformaciones sobre el texto quitando la palabra *todo* en la frase *cambia todo lo que te parezca*.

Para la realización de la situación con los niños se llevó a cabo una primera selección de textos sobre el corpus de la investigación comparativa presentada en Ferreiro, Pontecorvo y otras (1996). El criterio utilizado inicialmente para focalizar un grupo de textos fue que correspondieran a niños mexicanos de 3er año de educación primaria. Las razones para esta primera selección fueron dos: por una parte, era necesario mantener constante la variedad dialectal del español utilizada por los escritores originales y por los niños que revisarían los textos y, por otra, los niños de 3er año escribieron los textos con mayor extensión. Focalizamos en el grupo de textos que utilizaban las conjunciones temporales *mientras y/o cuando* (es decir, que utilizaban otras conjunciones además de la "y" para relacionar los enunciados) para ubicar textos con mayor complejidad estructural<sup>4</sup>.

Posteriormente se discutieron una serie de criterios ligados a las características de los textos de "Caperucita Roja", considerando que el texto presentado a los niños podía sugerir aspectos a revisar. A continuación ejemplificamos los aspectos considerados para la decisión sobre los textos a utilizar .

<sup>4</sup> La extensión y la complejidad de los textos de 3° fue constatada a partir de búsquedas específicas en el corpus de la investigación comparativa antes referida. Se utilizó como antecedente de estas búsquedas, la información contenida en Kriscautzky (2000).

En el corpus de las *Caperucitas*, pueden encontrarse textos que tienen *título* y otros que no. Decidimos seleccionar ambos tipos de textos (unos que presentaran título y otros que no). Anticipábamos que la ausencia de título podía sugerir incorporarlo inmediatamente. Esta anticipación estaba fundamentada en los siguientes datos: sobre un corpus de 412 textos escritos por niños de 2° y 3° grado de primaria de México, Argentina y Uruguay, el 70% (287 textos) tienen título (Ferreiro, 2001).

Otro aspecto a considerar fue la presencia de cortes de palabra al final de la *línea gráfica*. Los textos del corpus originalmente fueron escritos a mano, por lo tanto pueden encontrarse algunos que incluyen cortes de palabra al final de la línea gráfica y otros que no. Dentro de los primeros, los cortes pueden estar señalados con alguna marca gráfica o exclusivamente con el cambio de línea. Considerábamos que la arbitrariedad de la organización en líneas gráficas podía ser puesta en evidencia por textos que presentaban palabras incompletas al final de la línea. Por lo tanto seleccionamos textos que presentaran palabras incompletas (con o sin guión de separación de palabras) y otros que no.

En relación con la *puntuación*, buscamos textos que no la utilizaran y otros que presentaran un uso contrastante (específicamente, signos de puntuación en alguno de los diálogos del cuento y no en las partes organizadas en narrativa). Tanto la ausencia de puntuación como la combinación de presencia en alguna parte del texto con ausencia en otras, nos permitiría observar el análisis realizado por los niños para la inclusión de marcas. A raíz de ello ubicamos textos con ausencia de puntuación y textos con presencia de estas marcas gráficas en el discurso directo. En el segundo caso, por ejemplo, anticipábamos que la presencia de puntuación en el diálogo entre el lobo disfrazado de abuela y Caperucita podía sugerir regresar a marcar con puntuación algún diálogo previo (por ejemplo, el de Caperucita con su mamá o el de Caperucita y el lobo en el bosque).

Respecto a la *estructura textual*, existían variaciones que podían sugerir ciertas maneras de resolución. Por un lado, se podía presentar un texto completo (en tanto texto narrativo) con una organización convencional (es decir, que tuviera todos los episodios, apertura y cierre típicos). Por otro lado, la revisión podía realizarse sobre un texto que no presentara la introducción típica de los cuentos infantiles (“Había una vez”) y no incluyera el desenlace de la historia. Anticipábamos que en el segundo caso habría un aspecto adicional del que ocuparse: la completud de la historia.

A partir de estos criterios seleccionamos cuatro textos que fueron probados durante la fase exploratoria de la indagación (con la situación especificada más arriba). A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas del sondeo preliminar nos inclinamos por dos de los textos para utilizarlos en las situaciones definitivas. De aquí en adelante nos referiremos al texto utilizado en la primera entrevista como texto 1 y al empleado en la segunda como texto 2. A continuación sintetizamos las características de los textos utilizados (ambos textos pueden verse en los Anexos).

## 2.2. Textos utilizados en las situaciones

### Texto 1

Las manipulaciones que realizamos sobre el texto 1 consistieron en *pasarlo a la computadora respetando la línea gráfica del autor y normalizando la ortografía de palabras*<sup>5</sup>. Esta versión de “Caperucita Roja” tiene tres palabras incompletas y sin guión de separación

<sup>5</sup> Además de normalizar la ortografía y explicitar esta intervención a los niños en las consignas para la tarea, desactivamos el corrector ortográfico de Word. Lo desactivamos porque nos interesaba saber cuándo los niños deciden utilizar la mayúscula y esta herramienta corrige la ausencia de mayúscula de manera automática después de punto o la señala al inicio del texto.

de palabras al final de la línea gráfica. Además no incluye título ni mayúscula inicial y comienza directamente con la narración de los sucesos. El relato no presenta un desenlace y finaliza con una emisión de discurso directo.

Por otra parte, no incluye ninguna puntuación y usa exclusivamente el verbo declarativo “dijo” (15 ocurrencias en total) en las entradas del discurso directo. Para relacionar los enunciados que conforman la narrativa se emplea de preferencia la conjunción “y” (35 ocurrencias).

Todas las características enumeradas pueden considerarse propias de un texto poco elaborado. Sin embargo, también incluye otras relacionadas a la producción de lenguaje escrito como la expresión de la simultaneidad a través de “mientras”; sabemos que establecer este tipo de relaciones entre enunciados es muy difícil de realizar para niños de 8 años (Kriscautzky, 2000). También contiene léxico refinado (*caperucita no hizo caso de las advertencias de su mamá*) y utiliza el futuro simple (*no me iré mamá; no te soltaré*), muy poco frecuente en la comunicación oral.

Por otro lado, la ausencia de puntuación genera ambigüedad en el diálogo directo. Por ejemplo: *y el lobo dijo quién soy yo abuelita entra sí mira abuelita*. Cualquier lectura de este segmento supone una interpretación acerca de quién dice cada cosa puesto que solo está mencionado el primer hablante.

Los niños pueden considerar que no es necesario intervenir sobre estos espacios textuales o pueden modificarlos de maneras diversas; en cualquier caso dependerá del análisis del texto que realicen durante la revisión.

## Texto 2

Como en el caso anterior, se normalizó la ortografía de palabras pero, a diferencia del texto 1, no se respetó la línea gráfica del original y el texto se presentó sin formato gráfico (recordemos que la tarea propuesta era “hacer partes”).

El texto 2 no tiene palabras segmentadas y el título debe ser identificado como tal (a partir de indicios como la utilización de comillas que abren, comillas que cierran y mayúscula de inicio). Además presenta un inicio típico de cuentos (*Era una niña*) y un desenlace con expresión canónica de cierre (*y por fin este cuento se acabó*). En relación con las convenciones gráficas incluye mayúscula y comillas en el título (“*Caperucita roja*”) y mayúscula de inicio.

Por otra parte, presenta el uso exclusivo de dos puntos (3 ocurrencias) en el diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado. Al igual que el texto 1, incluye la expresión de la simultaneidad (*y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero*) y algunos recursos propios de la lengua escrita (*y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado*).

Es decir que puede considerarse un texto completo (en tanto texto narrativo), convencional (por la presencia de un comienzo y un cierre propios de los cuentos tradicionales) y bien escrito (por el léxico empleado y el uso de convenciones gráficas). Sin embargo, también incluye el uso exclusivo del declarativo “decir” (cuatro veces *dijo* y tres veces *dice*) y el uso repetido de la conjunción “y” para relacionar los enunciados de la narración. Por otra parte, presenta algunos segmentos problemáticos: el uso de *abuelito* en lugar de *abuelita* (en una emisión de Caperucita que dice *ya llegué abuelito*) y una incongruencia sintáctica (*y el lobo se disfrazado de su abuelita*). Estos dos aspectos requieren algún tipo de intervención.

Esperábamos observar tres tipos de intervenciones sobre ambos textos: modificaciones a nivel de las unidades léxicas (cambiar una palabra por otra, cambios en el orden de las

palabras); marcación de límites internos en el texto (puntuación, párrafos) y organización del texto en el espacio gráfico.

### 2.3. Datos obtenidos

El proceso de transcripción de las entrevistas (grabadas en audio) se llevó a cabo paralelamente al trabajo de campo. La transcripción inmediata resultaba necesaria para poder recuperar aspectos de la entrevista que, luego de transcurrido un tiempo, pueden olvidarse perdiendo así información valiosa para comprender el desarrollo de la situación. Cuando los niños leyeron en voz alta, la entrevista fue transcrita diferenciando tipográficamente (con normal y cursiva) la lectura realizada por los niños y la conversación con la entrevistadora acerca de las intervenciones.

Durante cada situación se registraron datos tales como el tiempo de realización de la tarea, el uso del teclado y/o del *mouse*, los comandos que fueron utilizados (exclusivamente los básicos o también otros) e inclusive el orden de algunos cambios. Este registro manual estaba destinado a proporcionar información adicional sobre el contexto de las modificaciones realizadas por los niños sobre el texto.

Los cambios introducidos por los niños se fueron guardando (con el comando “guardar como”) durante el desarrollo de las entrevistas, lo que permitió obtener entre cuatro y ocho documentos (*saves*) de cada texto revisado. Este número de documentos corresponde a las *etapas de cambios sucesivos* (ECS) realizadas por cada niño sobre el texto inicial.

En síntesis, debíamos ordenar un conjunto de datos, diferenciados por el modo de registro y por el soporte utilizado, para conservarlos: entrevistas grabadas en audio, notas de campo escritas en papel y documentos guardados en el disco duro de la computadora. Los dos primeros conjuntos se incorporaron en la transcripción de las entrevistas mientras que el tercero requirió una presentación específica que describimos en el siguiente apartado.

#### 2.3.1. Presentación de los textos obtenidos

La utilización de la computadora para la realización de la tarea de revisión permitió recuperar los cambios introducidos y permitió reconstruir el proceso realizado por los niños durante la situación: en qué espacio textual, en qué momento y en qué orden introdujeron modificaciones. Es decir que, a diferencia de las escrituras infantiles “a mano”, no es necesario realizar una *transcripción* de las mismas. Sin embargo, y al mismo tiempo, implica otro tipo de intervenciones para el ordenamiento de los datos.

Comenzar el trabajo de análisis implicó organizar las *etapas de cambios sucesivos* (ECS) en una presentación que posibilitara el análisis de los cambios introducidos por los niños en los textos originales. Las decisiones que se tomaron estuvieron dirigidas a conservar un conjunto de datos que permitieran una descripción de los cambios que cada niño había realizado sobre el texto original. Consideremos un ejemplo que ilustra los tipos de datos que contiene la presentación de los cambios realizados por un niño en el inicio del texto 1.

	<b>una vez la mamá le dijo a caperucita</b>	
1	Una vez la mamá le dijo a caperucita	
11	<del>Había una vez la mamá le dijo a caperucita</del> una niña llamada	
11	<del>Caperucita su mama le pidió</del>	
	<b>que le llevara a su abuelita una canas</b>	
	<b>ta con panes con mermelada y le dijo no</b>	
1	ta con de panes con mermelada y le dijo -no	gia

Las líneas del texto original son presentadas en negrita. Cuando una línea aparece en negrita y no se repite a continuación significa que no fue modificada. Las líneas modificadas se reescriben con los cambios que tuvieron lugar: los que consistieron en agregados se resaltaron con sombreado y las supresiones se marcaron con tachado. La numeración del inicio provee información respecto a la ECS (etapas de cambio sucesivos) en la que el niño realizó las modificaciones. Estas ECS pueden corresponder a la primera revisión del texto o a la segunda (un dígito indica primera revisión, dos dígitos segunda).

Describir los cambios del ejemplo previo puede resultar aclaratorio. En la primera revisión (ECS 1), este niño introdujo mayúscula de inicio en *una vez* y modificó el contenido de la canasta de Caperucita: cambió *una canasta con panes con mermelada* por *una canasta de panes con mermelada*. También introdujo un guión de apertura en el comienzo de la emisión en discurso directo de la mamá (*no te vayas por el bosque*). La segunda revisión (ECS 11) incluye los cambios en el inicio del texto: introduce la expresión *Había* para conformar la fórmula de inicio *Había una vez*, incluye la presentación de Caperucita como personaje principal y cambia la entrada del discurso indirecto (*la mamá le dijo* es modificada como *su mamá le pidió*). A la derecha de la página se indica la puntuación introducida. En el ejemplo previo: la referencia **gia** significa “guión de apertura” (ver en Anexos: Referencias para signos de puntuación introducidos).

En el caso del texto 1, el modo de presentación descripto estuvo facilitado porque la mayoría de los niños mantuvo la organización en líneas gráficas del texto original. Para el texto 2, en cambio, elaboramos una presentación a partir de las “partes” establecidas por los niños (como ya dijimos, la consigna para la tarea incluía el pedido de separar en partes el texto presentado).

La organización de los datos en la presentación ejemplificada permite disponer en un solo documento de información sobre el proceso de revisión: qué modificación se realizó, cuándo y la recurrencia de ese tipo de cambio. La organización de esta presentación implica que el investigador interviene restituyendo aquello que los niños borraron y señalando lo que incorporaron en el texto original. La comparación entre el texto de inicio y las sucesivas modificaciones sobre ese original (guardadas en el disco duro de la computadora) permite las operaciones de restitución y señalamiento ya descritas y tiene como resultado la elaboración de un nuevo documento que denominamos *presentación analítica* (debido a que resulta esencial para comenzar el análisis).

La elaboración de este documento supuso una serie de **decisiones metodológicas**. En primer lugar, fue necesario establecer una diferencia analítica entre ECS (etapas de cambios sucesivos) y versión del texto. Adoptamos como criterio diferencial la comparación parte-todo en relación con los cambios introducidos: una ECS corresponde a los cambios realizados sobre una parte del texto original mientras que una nueva versión del texto corresponde a la modificación de este en su totalidad a raíz de una revisión. Es decir: una

ECS se identifica con los cambios realizados durante el tiempo que transcurrió entre dos activaciones del comando “guardar como”; en cambio, una **versión** se identifica con varias ECS que componen una revisión sobre el texto completo (primera o segunda revisión).

A continuación presentamos una tabla que contabiliza las ECS y las revisiones para cada uno de los niños en ambos textos. Esta tabla permite establecer que una ECS no se identifica con una revisión del texto y permite saber cuántas ECS estuvieron involucradas en cada revisión.

Número de ECS por revisión				
	Texto 1		Texto 2	
Niños 4º = 10	1ª revisión	2ª revisión	1ª revisión	2ª revisión
Adolfo	5	0	3	1
Antonio	3	2	4	0
Christopher	4	1	5	0
Felipe	4	2	4	1
Fernanda	4	1	4	0
Lucía	4	2	3	1
Luis	4	3	2	2
Marysol	3	1	4	0
Sandra	3	1	3	1
Valeria	3	2	3	2
Niños 6º = 10	1ª revisión	2ª revisión	1ª revisión	2ª revisión
Alejandra	5	1	4	1
Héctor	5	1	4	1
Jessica	5	1	3	1
Juan	5	1	4	0
Julieta	7	0	3	1
Priscila	5	0	4	1
Rodrigo	5	0	3	1
Román	4	4	5	1
Sergio	5	1	6	1
Xochitl	4	1	3	1

La tabla previa permite constatar que todos los niños con excepción de Román en el texto 1, realizaron un mayor número de ECS en la primera revisión de cada texto. Además, como ya dijéramos, el número de ECS no corresponde al número de revisiones. Entendemos que una revisión supone la lectura y/o los cambios realizados sobre la totalidad del texto, por ello no se identifica la versión con los cambios producidos en una ECS. De cada *revisión* se obtiene una nueva *versión* del texto inicial: la primera versión corresponde al resultado de la primera revisión y la versión final al resultado de la segunda revisión.

La diferenciación entre primera y segunda revisión fue necesaria para avanzar en el análisis: es evidente que el texto que cada niño enfrenta en la segunda revisión ya no es el texto original sino la versión producida en la primera. Debido a esto, las producciones son comparables entre sí exclusivamente en la primera revisión del texto en tanto que las modificaciones subsiguientes sólo pueden analizarse en relación con el proceso de revisión llevado a cabo por cada niño.

A partir de la división analítica entre primera y segunda revisión se organizó el análisis de los resultados. Esta separación (entre primera y segunda revisión) fue combinada con otra división en relación con las posiciones enunciativas frente al texto (Teberosky, 1992) que incluyó la realización de la tarea. La relación entre las posiciones frente al texto y las revisiones puede esquematizarse así:

Revisiones	Posiciones frente al texto	
	Texto 1 (primera entrevista)	Texto 2 (segunda entrevista)
Primera revisión	Revisores Productores del desenlace	Revisores
Segunda revisión	Revisores en 2° instancia	Revisores en 2° instancia

Durante la primera revisión del texto 1, los niños fueron revisores y productores del final del relato (dado que el texto no presentaba un desenlace). Aquellos niños que decidieron hacer una segunda revisión de los textos volvieron a posicionarse como revisores pero de un texto en el que ya habían intervenido (revisores en segunda instancia). En el texto 2, las posiciones enunciativas corresponden a la revisión en primera y segunda instancia. La entrevista sobre el texto 2 inició con el pedido de “hacer partes” en un texto presentado sin formato, por lo tanto la primera revisión incluye el posicionamiento de los niños como revisores de la organización del texto en la página y las intervenciones sobre el mismo.

En el capítulo que sigue (Capítulo 3) presentaremos los resultados de la *primera revisión* realizada por todos los niños sobre los dos textos (posicionados como revisores). En el Capítulo 4 incluimos los resultados correspondientes a la *producción del final* ausente en el texto 1 y en el Capítulo 5 el análisis de las intervenciones realizadas por los niños en la *segunda revisión* de ambos textos (revisores en segunda instancia). De esta manera organizamos la presentación a partir de los cambios en las posiciones enunciativas frente a los textos.

El último capítulo de resultados (Capítulo 6) presenta el análisis de 4 casos: una niña y un niño de 4° grado y una niña y un niño de 6° grado. El análisis de estos casos permitirá recuperar fragmentos de lo que fueron diciendo y leyendo los niños mientras revisaban los textos, el orden en el que fueron interviniendo y los cambios en las intervenciones de la primera y segunda revisión (si los hubiera). Este análisis posibilitará visualizar el proceso de revisión como totalidad y las diferencias en las resoluciones de cada uno de los niños.

### 3. Glosario

La finalidad de este glosario es colaborar en la lectura del análisis de los datos. Las expresiones definidas son utilizadas a lo largo de todo el documento y resulta difícil tener siempre presente el sentido que se adjudica a cada una. Por lo tanto, resulta importante disponer de este breve listado de definiciones que puede funcionar, al mismo tiempo, como “ayuda al lector” en el proceso de lectura del texto.

**Revisión:** designa una actividad que consiste en leer para valorar lo escrito y eventualmente modificarlo.

**Posiciones enunciativas:** no es una terminología de la teoría de la enunciación. En este documento designa los diferentes roles que los niños asumen durante la tarea propuesta con los textos (Teberosky, 1992:196). Estas posiciones frente al texto son las siguientes: revisor de un texto producido por otro en la primera revisión, productor del final del relato (exclusivamente texto 1) y revisor de un texto en parte propio y en parte ajeno en la en segunda revisión.

**Presentación analítica:** esta expresión designa el modo en que fueron organizados los documentos obtenidos en las entrevistas a cada uno de los niños; a través de ellas resulta visible el proceso de revisión resultante de la comparación de las versiones sucesivas. Es una presentación que permite el análisis de los cambios introducidos por los revisores y por ello la denominamos analítica. Está construida a partir de la comparación entre el texto original (texto 1 o texto 2 según corresponda a la primera o segunda entrevista) y las versiones producidas por cada niño.

**Primera revisión:** designa las intervenciones realizadas por los niños luego de la primera lectura y hasta que concluyen el texto. Todos los niños entrevistados realizaron una primera revisión sobre el texto 1 y una primera revisión sobre el texto 2.

**Segunda revisión:** designa las intervenciones posteriores a la primera revisión. Esta revisión comienza con una nueva lectura del texto modificado y finaliza en el momento en que los revisores deciden que el cuento “ya quedó como un cuento de los libros”.

**Versión:** este término refiere a la nueva textualización producida por los revisores después de revisar cada texto. Como resultado de la primera revisión se obtiene una nueva versión del texto inicial y como resultado de la segunda revisión se obtiene otra versión. Las versiones son definidas en relación con las revisiones puesto que es necesaria una revisión completa del texto para obtener una nueva textualización.

**Primera lectura:** la lectura que realizan los revisores a raíz de la consigna de entrevista y que puede considerarse de carácter evaluativo porque los niños concluyen, luego de leer por primera vez el texto, si van a cambiarlo o no.

**Espacios textuales de intervención:** recorte del texto en su totalidad para señalar los problemas específicos que plantea esa fracción.

**Intervención:** remite a la intervención efectiva del revisor sobre un espacio textual (es decir, si los niños intervienen o no) y al modo de intervención utilizado (cuando deciden intervenir cómo lo hacen).

**Entrada de discurso:** esta expresión no corresponde a una terminología lingüística. El término “entrada” fue utilizado por Ferreiro, Pontecorvo y otras (1996) para diferenciar, en el tratamiento informático de los datos, la introducción del hablante de la emisión que realiza ya sea en discurso directo o en discurso indirecto (por ejemplo, en el análisis presentado en el Capítulo 5: “Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual”, especialmente p. 175). Con esta misma acepción lo empleamos en esta indagación.

## Capítulo 3

### Categorización y análisis de los cambios introducidos en la primera revisión (texto 1 y texto 2)

#### 3.1. Problematicación de la categorización de los cambios introducidos en la primera revisión

En este apartado problematizaremos la manera de categorizar los cambios introducidos por los niños durante la primera revisión de los textos.

La primera opción para categorizar los cambios consistió en describir las modificaciones sobre el texto original como *agregados*, *supresiones*, *sustituciones* y *desplazamientos*. Por un lado, porque resulta innegable que en la revisión de un texto las acciones consisten en agregar y suprimir, o combinar ambos procedimientos (una supresión puede agregarse más adelante y entonces el cambio aparece como un desplazamiento). Además, cuando la tarea de revisar se realiza con un procesador de palabras, la utilización de esos términos pareciera una buena descripción porque se adecua a algunos de los comandos: *cortar* y *pegar* en relación con los desplazamientos, *suprimir* en relación con las supresiones, por ejemplo.

Este tipo de clasificación ha sido utilizada frecuentemente en estudios sobre ortografía<sup>6</sup> y también en estudios sobre revisión (Faigley y Witte, 1981, 1984; Daiute y Kruidenier, 1985; Piolat, 1987). Sin embargo, consideramos que una categorización de este tipo resultaría problemática para describir los cambios realizados por los niños al menos en dos niveles de análisis: la definición de la unidad cambio y la relación de esta unidad de análisis con el texto en su totalidad. Veamos algunos ejemplos para examinar esas dificultades.

Hera **hace** una vez la mamá le dijo a caperucita<sup>7</sup>  
(Marysol, 4°, texto 1)

En el ejemplo anterior es posible reconocer un primer problema: la unidad de análisis *cambio* no se refleja en *una palabra gráfica*. Marysol introduce **dos** palabras pero estos agregados constituyen **un** cambio. Se presenta entonces un problema relativo a la cantidad de palabras y a la cantidad de cambios, es decir, si un cambio no equivale a la modificación sobre una palabra gráfica hay que establecer otro criterio para definir la unidad *cambio*. La solución puede consistir en plantear que “un cambio” no está representado por “una palabra” sino que se define en relación con la intervención del revisor. En el caso ejemplificado, la modificación de Marysol consistió en introducir una fórmula de inicio en el cuento y en este sentido sostendríamos que realizó sólo **un** cambio (inclusive podríamos argumentar a favor de un único cambio diciendo que graficó con dos términos lo que convencionalmente es una sola palabra: “Érase”).

La solución precedente, sin embargo, no es aplicable a la totalidad del corpus analizado. Tomemos otro ejemplo, también perteneciente a las modificaciones sobre del texto 1:

---

<sup>6</sup> Ferreiro (2001a) sostiene que el uso de este tipo de clasificación (*omisiones, sustituciones, adiciones, transposiciones o permutaciones*) resulta problemático para estudiar la competencia ortográfica de los niños. El problema que surge con estas categorías es que son el resultado de la comparación de las escrituras infantiles con la norma ortográfica vigente. Esta evaluación está dirigida a describir las imprecisiones de los niños cuando escriben o cuando producen textos, pero no aporta datos sobre las certezas y las motivos que guían esas escrituras infantiles.

<sup>7</sup> El texto modificado por los niños se presenta con los cambios realizados por ellos: en tipografía arial de 10 puntos, con las expresiones suprimidas señaladas con tachado y las agregadas señaladas con sombreado y manteniendo la ortografía del original. En el caso de la puntuación aislada incluida por los niños no se resalta ni sombrea por razones puramente gráficas.

Había una vez una niña que vivía con su Mamá, y la niña se llamaba caperucita, un día la mamá le dijo a caperucita ///<sup>8</sup>  
(Sergio, 6°, texto 1)

En este caso, resulta evidente que la cantidad de palabras no es homologable a la cantidad de cambios, por lo tanto, las categorías *agregados*, *supresiones*, *sustituciones*, *desplazamientos* no pueden referir a cambios sobre una unidad léxica. El problema principal es, entonces, determinar cuántos cambios realizó Sergio: o consideramos que todo lo agregado consiste en **un** cambio sobre el inicio del texto o sostenemos que hay **más de uno**. En ambos casos nos vemos obligados a redefinir la unidad *cambio*.

El primer agregado introducido por Sergio podría categorizarse en los mismos términos que el primer ejemplo (al igual que Marysol, este niño agrega una palabra para que el cuento tenga un comienzo típico de tres palabras: "Había una vez"). Por otra parte, hay **un** cambio que consiste en agregar la presentación de los personajes (con catorce palabras introducidas y dos comas). Esta presentación termina en la segunda coma, luego de la cual se inicia la narrativa con "un día" (otras dos palabras agregadas), que quizás puedan considerarse como **otro** cambio porque es marcador léxico de inicio de la narrativa.

A partir de los dos ejemplos precedentes podemos concluir que la *unidad cambio no se refleja en una palabra gráfica* y establecer el límite de *un cambio o más de uno* es problemático. Además, hay otras cuestiones a resolver. Veamos el siguiente ejemplo:

una vez ~~la mamá le dijo~~ a caperucita que le llevara **llevaría** a su abuelita una canas  
ta con panes con mermelada y ~~la mamá le dijo~~ -no  
te vayas por el bosque- ///  
(Román, 6°, texto 1)

Román suprime, agrega y desplaza, es decir, realiza todas las modificaciones posibles. Sin embargo esa categorización no da cuenta de los cambios que este niño realiza puesto que, por un lado, suprime la entrada del discurso indirecto y modifica éste como narrativa, lo que le obliga a modificar el tiempo verbal. Por otra parte, el desplazamiento del hablante (la mamá) está relacionado a la primera supresión. Dicho de otro modo, *los cambios realizados están relacionados entre sí* en tanto tienen efectos en otros espacios textuales (en este caso en la entrada del discurso directo posterior).

Finalmente, otro caso que ejemplifica las dificultades de la categorización:

y caperucita se fue y ~~cantaba~~ **cantando** muy alegre ///  
(Adolfo, 4°, texto 2)

Lo realizado por Adolfo puede describirse del siguiente modo: cambia un pretérito imperfecto a gerundio y esta modificación supone la supresión de la conjunción. En primer lugar, el cambio no se expresa sobre una sola palabra gráfica por lo tanto reaparece el problema de la cantidad de palabras en relación a la cantidad de cambios. Ligado a ello, tanto si resolvemos que estamos frente a **un** cambio (modificación del tiempo verbal) como si decidimos que son **dos** (la supresión de la conjunción y el cambio sobre el tiempo verbal) resulta difícil establecer límites que los definan y que sean aplicables a la totalidad de los cambios relevados.

Por otro lado, la modificación referida (cambiar y *cantaba* por *cantando*) es introducida en un espacio del texto que incluye la expresión de la simultaneidad a través de "mientras que". Es decir, la modificación sobre una de las expresiones puede estar relacionada al análisis que el

---

<sup>8</sup> Las tres barras indican que el texto continúa.

niño está haciendo de un sector más amplio del texto y, en ese caso, los cambios debieran considerarse en relación con el espacio textual de referencia.

En suma, una categorización centrada en *agregar, suprimir, sustituir y desplazar* es una descripción de las acciones realizadas pero no de los cambios introducidos, puesto que estos últimos están ligados al análisis que los niños están haciendo del texto. Dicho de otro modo, tal categorización, por una parte, no resulta un punto de partida eficaz para diferenciar los cambios introducidos frente al mismo texto inicial y, además, no da pistas respecto al problema que tratan de solucionar los niños.

### 3.2. Proceso de categorización

Comenzaremos refiriendo algunos pasos del proceso de análisis que desembocó en la construcción de las categorías para la descripción de los cambios. El objetivo de esta presentación es dar cuenta de las dificultades enfrentadas en el tratamiento de los datos y explicitar las decisiones que se tomaron para comparar los cambios introducidos por todos los niños.

La construcción de la propuesta de categorización tomó en consideración dos aspectos relevantes: primero, *todos los niños entrevistados realizaron cambios* sobre los textos presentados para la revisión y, segundo, *todos los niños aceptaron los textos iniciales* como punto de partida para la tarea propuesta (es decir, ninguno decidió borrar el texto en pantalla y volver a escribirlo).

Un problema a resolver fue encontrar un modo de presentación gráfica de lo que los niños fueron haciendo durante la revisión. Al final del proceso, este proceso ya no es visible en pantalla y tampoco en las impresiones de los documentos resultantes. El primer paso fue analizar las etapas de cambios sucesivos (ECS), pero estos documentos son difíciles de leer puesto que requieren tener siempre presente el texto original y/o los documentos de las etapas previas. Esto exige trabajar comparando al menos dos páginas cada vez, por lo tanto necesitábamos una organización de los datos que permitiera disponer todos los cambios sucesivos en un solo documento. Elaboramos entonces las presentaciones que llamamos "analíticas". El trabajo involucrado en la elaboración de estas presentaciones significó una primera lectura cuidadosa de cada revisión hecha por los niños para restituir los cambios que habían realizado sobre los textos iniciales.

Las presentaciones analíticas incorporan las etapas de cambios sucesivos, lo que permitió una primera aproximación para categorizar los cambios. Dicha aproximación consistió en el intento de definir cuántos cambios habían realizado los revisores, lo cual planteó de inmediato la dificultad de definir la unidad "cambio", dificultad a la que acabamos de aludir. La organización de las versiones en las presentaciones analíticas nos permitió identificar algunos lugares en los textos dónde intervenían todos los niños y, también, ver que lo hacían de maneras diversas. Es decir, localizamos intervenciones frecuentes en un mismo lugar pero con variaciones en las resoluciones de cada revisor.

Estas múltiples relecturas de los datos, exigidas por la preparación de las presentaciones analíticas, pusieron en evidencia que no habíamos realizado un análisis suficiente de los textos originales. Decidimos hacerlo para ver en detalle de qué manera presentaban cada uno de los episodios, y así fuimos identificando lugares susceptibles de ser modificados, en caso que los revisores los detectaran.

Puede pensarse que este es un análisis a-priori que luego se aplica a las versiones producidas por los niños. Pero, en realidad, el análisis en profundidad de los textos originales fue un requerimiento para poder abordar los cambios en lugares textuales específicos. Todo

cambio ocurre sobre el texto pero la única manera de poder describir ese cambio más allá de sí mismo (como producto) es delimitar un fragmento más amplio del texto dónde la incorporación de ese cambio sea comprensible como una intervención del revisor, sin llegar a los límites del texto completo.

El análisis de cada revisor sobre el texto es particular, pero es posible plantear, a partir de las características del texto de inicio, y las modificaciones efectivas que introducen, una referencia analítica común que permita las comparaciones. La delimitación de espacios textuales de intervención es un intento de tener esa referencia que permita la comparación del “análisis textual” que hace un niño en particular con el que otros realizan durante la revisión de los textos.

Decidimos describir los cambios introducidos tomando como referencia las intervenciones realizadas por los revisores en ciertos segmentos de los textos (texto 1 y texto 2). Debido a ello, la categorización construida para dar cuenta de las intervenciones de los niños sobre los textos iniciales tiene un doble carácter comparativo: sobre los textos, en donde distinguimos los espacios textuales de intervención, y sobre los cambios producidos, a través de las categorías de modos de intervención. Cada intervención del revisor se ubicará, entonces, en cierto espacio textual (¿dónde interviene?) y, simultáneamente, considerando el modo de intervención elegido (¿cómo interviene?).

### 3.2.1. Espacios textuales de intervención

Los dos textos presentados para su revisión tienen un desarrollo que se ajusta al orden tradicional de los episodios. En la investigación comparativa de la cual provienen estos textos, se utilizó como criterio para distinguir los episodios textuales el siguiente: “introducción de un nuevo personaje y/o cambio de escenario” (Ferreiro y otras, 1996:31). Quedaron definidos seis episodios con una presentación y un cierre los cuales, a los fines del tratamiento informático de los textos del corpus, fueron referidos como episodios.

- “1. Presentación de la protagonista (con o sin aditamentos).
2. La madre le pide a Caperucita que vaya a llevarle algo a su abuela (con o sin recomendaciones del camino que debe tomar).
3. Caperucita va por el bosque (canta y/o recoge flores y/o se encuentra con animalitos, etc.).
4. Encuentro con el lobo (diálogo entre ambos; decisión sobre el camino a tomar).
5. El lobo llega a la casa de la abuela y la come (o bien la abuela se esconde); el lobo se disfraza de la abuelita.
6. Caperucita llega a casa de la abuela. Diálogo canónico con el lobo disfrazado de abuela.
7. Llegada del cazador (o equivalente) y final (feliz) de la historia.
8. Moraleja de la historia o bien fórmula tradicional de cierre (vivieron felices para siempre / colorín colorado este cuento se ha acabado) o simplemente la palabra FIN, con o sin recursos gráficos adicionales.”

La primera opción que consideramos fue segmentar los textos presentados de acuerdo a los episodios precedentes. Sin embargo, el análisis de los cambios a partir de una segmentación en episodios resulta problemático porque los revisores no están trabajando exclusivamente desde el contenido de la historia (esto es, desde los episodios), sino que la revisión abarca también la forma. En este sentido los episodios eran una referencia necesaria pero no suficiente. Decidimos entonces trabajar en relación con un tercer nivel de análisis: *espacios textuales de intervención*.

La delimitación de estos espacios tomó en consideración, por un lado, que algunos de los episodios están organizados en diálogo, otros en narrativa o combinando ambos. Sabemos

que en las escrituras infantiles de “Caperucita Roja” la puntuación tiende a concentrarse en el interior y en los límites del discurso directo (Ferreiro, 1996:150), por lo tanto resultaba importante tratar esos espacios en particular. Además, los dos textos presentan diferencias en relación con la puntuación: el texto 1 no presenta ninguna puntuación en tanto el texto 2 la incluye exclusivamente en el discurso directo (3 ocurrencias de dos puntos). Los espacios textuales de intervención demarcados son, entonces, específicos respecto a los modos de decir utilizados en los textos propuestos. Ninguno de ellos desatiende al límite de episodios pero casi siempre constituye una subdivisión dentro de los episodios.

Desde la perspectiva del relato, un componente esencial es el problema que la protagonista debe resolver (en este caso, Caperucita tiene que cumplir un pedido). En el texto 1, este problema se explicita en el pedido y la advertencia que la madre realiza a Caperucita, en tanto el texto 2 incluye sólo el pedido. El texto 1 explicita la desobediencia de Caperucita a la advertencia materna, y el texto 2 no lo hace.

En esta historia hay otro componente fundamental que es el engaño, relacionado a la indicación del camino a seguir, con un engaño subsiguiente intrínseco al disfraz que el lobo se pone para parecerse a la abuela. El texto 2 explicita el engaño del lobo. El texto 1 no lo hace en el episodio de los dos caminos, pero en el engaño del disfraz se explicita la intención del lobo: *para parecerse a la abuelita*.

Por otra parte, esta historia tradicional contiene otro elemento difícil de resolver para los niños (Kriscautzky, 2000): la expresión de la simultaneidad de acciones una vez elegido el camino a seguir, Mientras la explicitación del engaño se puede resolver con una construcción como “el lobo engañó a Caperucita”, la expresión de la simultaneidad requiere la relación entre las acciones de dos personajes a través de varios recursos léxicos y sintácticos y por ello resulta difícil de resolver. Los dos textos elegidos para ser revisados incluyen la expresión de la simultaneidad.

En resumen, decidimos aislar espacios que se estructuran en narrativa y en discurso directo (diálogos) y demarcar los espacios que corresponden a los componentes esenciales del relato (el problema, el engaño del lobo) y a los elementos difíciles de resolver (explicitación del engaño y expresión de la simultaneidad). Los espacios textuales de intervención refieren a lugares en los que los revisores podrían decidir cambiar la textualización (en este sentido permiten la descripción de lo realizado).

A continuación, presentamos los espacios textuales de intervención delimitados en los textos 1 y 2, comenzando por el **texto 1**.

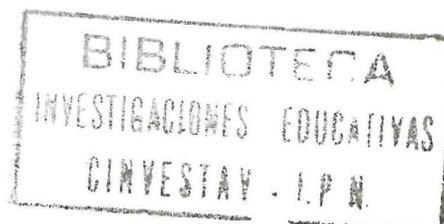
#### **a). Apertura**

una vez la mamá le dijo a caperucita

La narrativa comienza directamente. Puede introducirse una fórmula de inicio del estilo “Había una vez” o “Érase una vez”, una presentación de los personajes o ambas a la vez. Estas resoluciones pueden retomar la expresión *una vez* (del texto original) o no, pero en cualquier caso se distinguen del comienzo del discurso.

#### **b). Pedido de la madre**

la mamá le dijo a caperucita  
que le llevara a su abuelita una canas  
ta con panes con mermelada y le dijo no  
te vayas por el bosque



**c). Respuesta y partida de caperucita**

/// y le dijo no  
te vayas por el bosque y caperucita  
dijo no me iré mamá y se fue y dijo  
adiós mamá ///

La distinción entre el pedido de la madre y la respuesta y partida de Caperucita está ligada a las características del texto 1. El pedido de la madre tiene dos partes, una en discurso indirecto y la otra en directo. La respuesta de Caperucita está en discurso directo e incluye la partida. Conviene tratar este último espacio en particular por dos razones: en la respuesta (no me iré mamá) es posible introducir una suposición contenida pero no explicitada (que Caperucita no se irá por el bosque), además, la partida está inserta entre dos turnos de habla de Caperucita. Entonces, anticipábamos más intervenciones sobre la respuesta y la partida de la niña que sobre el pedido de la mamá.

**d). Explicitación de la desobediencia**

/// y caperucita no hizo caso  
de las advertencias de su mamá y  
se fue por el bosque ///

La explicitación de la desobediencia está relatada en narrativa y con un recurso léxico refinado (advertencias). Por lo tanto, a diferencia de otros espacios (como los de discurso directo) en éste no anticipamos numerosas intervenciones porque está bien resuelto en el texto inicial.

**e). Encuentro con el lobo**

/// y  
se encontró con el lobo y el lobo  
le dijo por qué no te vas por el camino  
corto, y yo por el largo bueno  
y dijo el lobo tú te vas por allá  
y yo por aquí dijo caperucita bueno

El encuentro con el lobo incluye el diálogo respecto al camino a seguir. En este espacio queda claro quién dice cada cosa excepto en la primera respuesta de Caperucita (*bueno*). Sin embargo, puede completarse esa emisión con una entrada y/o agregar puntuación que acompañe esta delimitación de turnos de habla.

**f). Explicitación de la simultaneidad**

y se fue caperucita caminando mien  
tras que el lobo tocaba la puerta de la  
casa de la abuelita ///

Las acciones simultáneas de Caperucita y el lobo se relatan en narrativa. La expresión de la simultaneidad está bien resuelta por lo que no esperamos intervenciones que la modifiquen. Justamente por eso resulta importante aislarla del diálogo previo y del posterior que seguramente serán objeto de intervenciones por parte de los niños.

**g). Diálogo lobo – abuela**

/// y la abueli  
ta dijo quién y el lobo dijo  
soy yo abuelita pasa caperucita  
sí abuelita y entró el lobo  
y la abuelita dijo lobo qué hace  
usted aquí y dijo vine a comerte y  
dijo abuelita no me comerás  
y entonces el lobo la agarró y  
dijo la abuela déjame y el lobo  
no te soltaré bueno ///

El diálogo entre el lobo y la abuela presenta algunas partes que requerirían la inclusión de puntuación o modificaciones léxicas (entradas de discurso) para decidir los turnos de habla: *pasa caperucita sí abuelita y entró el lobo*. También pueden utilizarse combinaciones de puntuación y modificaciones léxicas. Anticipamos que la mayoría de las soluciones incluirán combinaciones. Por un lado, porque está presente la expresión *quién* que puede completarse como “quién es” y porque en una ocasión no se explicita el hablante (*y dijo vine a comerte*). La inclusión de puntuación es muy previsible porque se trata de un espacio extenso prácticamente en discurso directo.

La palabra *bueno* puede considerarse una respuesta de la abuelita o una expresión de transición para concluir que, de todas maneras, el lobo se la comió. Aunque la primera interpretación es improbable decidimos incluir la expresión tanto en este espacio como en el que sigue.

**h). Final de la abuela y preparación del lobo**

/// bueno el lobo  
se la comió y entonces el lobo  
se cambió para parecerse a la  
abuelita ///

Segmentamos un espacio en narrativa entre dos diálogos. Como anticipáramos, este espacio incluye una referencia al engaño del disfraz (*el lobo se cambió para parecerse a la abuelita*). Otro motivo para aislarlo es que hay varias versiones sobre el destino de la abuela y los niños podrían intervenir para adecuar este segmento a la versión que aceptan. Además, el texto 1 no presenta un desenlace y el que introduzcan los niños debería ser coherente con la suerte que corrió la abuela. En el análisis abordaremos comparativamente estos espacios para observar si los niños mantienen la coherencia semántica en los textos modificados.

**i). Llegada de caperucita**

/// y llegó caperucita y tocó  
tan tan y el lobo dijo quién soy yo  
abuelita entra sí mira abuelita  
te traje panes con mermelada ///

La llegada de Caperucita incluye un diálogo previo al diálogo canónico. En este caso la segmentación está ligada a su ubicación entre dos espacios que nos interesa ver en detalle (el final de la abuela y el diálogo canónico). Para este espacio anticipamos otra vez el uso de puntuación, especialmente por la presencia de la onomatopeya, o de combinaciones de recursos en el diálogo ya que el llamado a la puerta es *quién* y podría completarse (al igual que en la llegada del lobo) como *quién es*. También anticipamos la delimitación de los turnos

de habla en las partes ambiguas usando puntuación o combinaciones (*soy yo abuelita entra sí mira abuelita te traje panes con mermelada*).

**j). Diálogo canónico**

/// y le dijo

qué ojos tan grandes tienes son para  
verte mejor y qué orejas tan grandes  
son para oírte mejor qué nariz tan  
grande tienes son para olerte mejor  
y qué boca tan grande tienes es  
para comerte ///

El diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado puede ser marcado de maneras diversas. Los niños pueden usar puntuación, modificaciones léxicas ligadas a una versión con repeticiones o la combinación de ambos. Anticipamos un uso menor de entradas de discurso puesto que está claro quienes son los participantes por tratarse del diálogo esencial de una historia tradicional, conservada en la memoria colectiva. Además, como la estructura del diálogo es de pregunta y respuesta podemos inferir desde el inicio que la pregunta corresponde a uno y la respuesta a otro.

**k). inicio desenlace**

/// ah auxilio

Como ya dijéramos, el texto 1 no presenta un desenlace. La producción que los niños hicieron del mismo corresponde a una posición enunciativa diferente y será analizada en una sección aparte (Capítulo 4). Además, resultaba necesario aislar esta emisión de Caperucita que no corresponde al diálogo canónico y más bien consiste en un pedido de auxilio que remite a la entrada de un nuevo personaje.

Consideremos ahora el **texto 2**. Esta versión de “Caperucita Roja” presenta un título que puede o no ser identificado como tal. Por ello, la segmentación del espacio incluye el título y la presentación del personaje principal.

**a). Presentación**

"Caperucita Roja" Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja

**b). Pedido de la madre**

y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita

El pedido de la madre fue aislado porque la separación coincide con el límite de los episodios y, en este caso, resulta factible tratar el episodio completo como un espacio textual de intervención.

**c). Partida de caperucita**

entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita

La partida de caperucita también corresponde a un episodio y está relatada en narrativa. Sobre este espacio no anticipamos cambios excepto los correspondientes a la determinación de párrafos.

**d). Encuentro con el lobo**

y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero

**e). Explicitación del engaño**

y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo

El encuentro con el lobo y la explicitación del engaño corresponden a un episodio de la historia. Sin embargo, decidimos segmentarlo en dos partes anticipando más intervenciones en el espacio que incluye el discurso directo. Este espacio presenta la primera ocurrencia de puntuación (dos puntos) y exclusivamente una emisión del lobo, por lo tanto, podría introducirse una respuesta de Caperucita y/o puntuación. Por otro lado, la explicitación del engaño comienza con *y entonces* al igual que los dos espacios previos (partida de Caperucita y encuentro con el lobo) que corresponden a los límites entre episodios. Las dos condiciones expuestas (discurso directo y narrativa; comienzos idénticos con *y entonces*) podrían influir para que los niños traten a estos espacios que delimitamos como dos partes diferenciadas.

**f). Explicitación de la simultaneidad**

y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja

La relación de simultaneidad establecida es entre la larga caminata de Caperucita y la llegada del lobo que se fue por el camino corto. En el texto original, el escritor utilizó un verbo en pretérito imperfecto y otro en presente. Estos tiempos verbales son pertinentes porque la caminata del lobo dura menos que la de Caperucita y así llega antes a la casa de la abuela. Sin embargo, pueden modificarse tiempos verbales sin afectar la simultaneidad.

**g). Llegada del lobo**

[el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja] y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama

Repetimos la llegada del lobo para incluir el referente del pronombre clítico "la". El destino de la abuelita esta vez es el ropero. Este espacio incluye también una referencia al disfraz del lobo. No anticipamos numerosas intervenciones sobre estos aspectos. Sin embargo, podrían modificarse los tiempos verbales y además las reiteraciones de la conjunción "y".

**h). Llegada de caperucita**

y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado:

En el espacio precedente se utiliza una relativa explicativa: *que era el lobo disfrazado*. Los escritores expertos pondrían una coma previa a la inclusión de la explicativa. Sin embargo, este uso de la coma corresponde a una de las últimas correcciones que realiza un escritor experto, por lo tanto no puede anticiparse una solución como esa en el caso de los niños.

La entrada de discurso y *le dice a su abuelita* forma parte del siguiente espacio delimitado: diálogo previo (por ello no repetimos la relativa explicativa e indicamos su ausencia con [...]).

**i). Diálogo previo**

y le dice a su abuelita [...]: ya llegué abuelito y el lobo le dice: pasa

#### **j). Diálogo canónico**

y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor

Separamos el diálogo de la llegada de Caperucita respecto del diálogo canónico porque el último merece un tratamiento aparte. Las intervenciones sobre este espacio textual pueden incluir modificaciones léxicas (repeticiones) y/o puntuación. En cambio en el diálogo previo están establecidos los turnos de habla y se usan dos puntos en ambos casos.

A diferencia del texto 1, el texto 2 incluye un desenlace. Segmentamos este episodio en tres espacios: el inicio que incluye la huida de Caperucita, el encuentro con el personaje salvador y la fórmula de cierre.

#### **k). Inicio desenlace**

y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de su casa

#### **l). Núcleo desenlace**

y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita

#### **m). cierre**

y por fin este cuento se acabó

La primera segmentación corresponde a un espacio de transición entre el diálogo canónico y el comienzo estricto del episodio. Por otra parte, el segundo espacio inicia con una marcación temporal (y hasta que) que podría ser modificada. Al igual que en el texto 1, es posible comparar este espacio (núcleo desenlace) con el que incluye el destino de la abuela (llegada del lobo). En esta versión del cuento, la abuelita fue encerrada en el ropero, por lo tanto, se podría intervenir explicitando esto en *y el domador sacó a la abuelita* o en la emisión previa de Caperucita. Al mismo tiempo, este espacio no refiere la suerte corrida por el lobo que podría introducirse en relación con la llegada del domador (su tarea es salvar a Caperucita y su abuela pero también matar o encerrar al lobo).

La fórmula de cierre fue aislada ya que es un espacio que acepta otras alternativas (por ejemplo: *y vivieron felices para siempre* o *colorín colorado este cuento se ha acabado*).

Los dos textos presentan algunos espacios específicos que se crean debido a circunstancias estrictamente puntuales. Denominamos a estos lugares *microespacios textuales* y fueron tratados aparte ya que anticipábamos que la mayoría de los niños intervendrían sobre ellos para resolver los problemas que presentaban. En ambos textos, delimitamos como *microespacio* el contenido de la canasta de Caperucita: *una canasta con panes con mermelada* en el texto 1 y *panecillos miel y leche* en el texto 2; y las incongruencias sintácticas: ausencia del artículo obligatorio en el texto 1 y la incongruencia sintáctica *se disfrazado* en el texto 2. Finalmente, delimitamos una incongruencia semántica en el texto 2: *y le dijo a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito*. Las resoluciones para los microespacios textuales se analizan en el apartado 3.5. de este capítulo.

### **3.2.2. Propuesta de categorización**

El proceso de categorización incluyó varios intentos de clasificación de los cambios. Ninguno de esos intentos fue aplicable sin dificultades ya que siempre resultó arduo agrupar los cambios en las diversas tipologías ensayadas. Para dar cuenta de las dificultades enfrentadas en la categorización de la totalidad de los cambios, referiremos brevemente un intento de

agrupamiento de los cambios previo a la definición de la propuesta definitiva y las razones por las que fue dejado de lado.

Una primera clasificación de los cambios fue la siguiente:

- cambios que introducen especificaciones
- cambios para marcar los límites de lo que se dice dentro y en el entorno inmediato del discurso directo
- cambios para demarcación entre sucesos de la narrativa y/o entre episodios
- cambios que afectan la sintaxis, que presentan cuatro variedades:
  - cambios que afectan la estructuración de los sucesos sin afectar la relación de independencia de los enunciados
  - cambios que generan relaciones de dependencia entre enunciados sin afectar la estructuración de los sucesos
  - cambios que afectan la estructuración de los sucesos y que generan relaciones de dependencia entre enunciados
  - cambios que no generan relaciones de dependencia y que no afectan la estructuración de los sucesos
- cambios para aproximarse al formato de un “cuento tradicional” (específicamente las expresiones formulaicas de inicio y fin)
- cambios consistentes en la supresión de expresiones repetidas (verbo declarativo y personajes, conjunción “y”)
- cambios consistentes en la supresión de expresiones repetidas al final o al inicio de la línea gráfica
- cambios léxicos para aproximarse a “la lengua que se escribe”

Esta clasificación nos pareció promisoria, pero al tratar de aplicarla descubrimos que las categorías, aunque eran muchas e incluso demasiadas, no abarcaban la totalidad de los casos. Además, resultaba difícil establecer un límite consistente para la definición de cada tipo de cambio. Es decir, los criterios de definición de cada tipo de cambio eran de diferentes niveles: criterios relativos a la dependencia o independencia sintáctica, preferencias de estilo y criterios puramente gráficos. Esta dificultad de aplicación de los criterios resultó especialmente evidente en el caso de las eliminaciones.

La propuesta que finalmente elaboramos incluye una clasificación descriptiva de los cambios según el modo en que se expresan en los espacios textuales de intervención, por ello la denominamos *categorización según los modos de intervención*. Los cambios introducidos durante la revisión de los textos se expresan siempre con puntuación, con modificación del léxico o con combinaciones de recursos. Por otra parte, algunas de las intervenciones pueden incluir cambios sintácticos. La propuesta para categorizar las intervenciones en los espacios textuales de intervención es la siguiente:

- Intervenciones que se expresan con *puntuación*: incluye la puntuación agregada (texto 1 y texto 2) o modificada (texto 2) y la puntuación de reemplazo léxico (en lugar de “y”).
- Intervenciones que se expresan con *modificaciones léxicas*
- Intervenciones que incluyen *combinaciones* de puntuación y modificaciones léxicas
- Intervenciones *mixtas*: incluye la introducción de construcciones independientes (intervenciones *mixtas* 1) y de construcciones en relación de dependencia sintáctica (intervenciones *mixtas* 2).

Vamos a presentar ejemplos de cada una de las categorías, sin perder de vista que todas ellas se aplican a los espacios textuales previamente definidos. Luego discutiremos su pertinencia y algunas dificultades intrínsecas a la clasificación adoptada.

### 3.2.3. Ejemplificación de las categorías

La presentación de la propuesta elaborada se realizará ejemplificando los modos de intervención en dos espacios textuales comparables en ambos textos: el diálogo canónico entre Caperucita y el lobo, por un lado, y la expresión de la simultaneidad, por el otro<sup>9</sup>.

#### Dialogo canónico (texto 1 y texto 2)

La ausencia de puntuación hace muy previsible que se intervenga para delimitar turnos de habla. En el ejemplo que sigue Antonio utiliza exclusivamente comas.

/// y le dijo  
qué ojos tan grandes tienes son para  
verte mejor, y qué orejas tan grandes  
son para oírte mejor, qué nariz tan  
grande tienes son para olerte mejor,  
y qué boca tan grande tienes es  
para comerte, ///  
(Antonio, 4°, texto 1)

También es posible usar exclusivamente modificaciones léxicas. Rodrigo cambia un verbo declarativo por otro y agrega una entrada de discurso (en la que no explicita el hablante).

/// y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dije **contesto** el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande y **dijo** para olerte mejor ///  
(Rodrigo, 6°, texto 2)

En este mismo espacio, otros niños combinaron los dos recursos. Valeria usa una modificación léxica (desplazamiento del hablante) y puntuación en lugar de la conjunción “y”.

le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y **el lobo** le dijo ~~el lobo~~ para verte mejor, y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor. y  
(Valeria, 4°, texto 2)

En el ejemplo que sigue Sergio emplea más modificaciones léxicas que puntuación (sólo una coma en lugar de “y”).

~~le dice~~ caperucita **le dise** por qué tienes esos ojos tan grandes, y ~~le dije~~ el lobo **contesta** para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor **contesta el lobo** ///  
(Sergio, 6°, texto 2)

Los cambios sobre los espacios textuales pueden incluir la introducción de construcciones independientes (intervención *mixta 1*) o en relación de dependencia sintáctica (*mixta 2*). A continuación presentamos un ejemplo de cada tipo (Adolfo realiza una *mixta 1* y Román una *mixta 2*).

y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor, y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor, y **para que tienes esos dientes tan grandes, abuelita son para comerte mejor,**  
(Adolfo, 4°, texto 2)

<sup>9</sup> Los cambios introducidos por los niños se indican con tachado y sombreado. La puntuación aislada no se sombrea. Las 3 barras indican que se cita el fragmento del texto modificado correspondiente al espacio textual.

y despues de ver el rostro del lobo, caperucita le dijo-  
¡qué ojos tan grandes tienes!-son para  
verte mejor-¡y qué orejas tan grandes!-  
son para oírte mejor-¿porque tienes esa qué nariz tan  
grande tienes?-son para olerte mejor-  
¿para qué tienes esa boca tan grande tienes?-es  
para comerte mejor- ///  
(Román, 6°, texto 1)

### Simultaneidad de acciones (texto 1 y texto 2)

En este espacio, relatado en narrativa, las categorías también funcionan para describir los cambios introducidos. En el ejemplo que sigue Christopher utiliza exclusivamente puntuación (dos comas, una en lugar de la “y”):

Caperucita se fue y cantaba muy alegre, mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero, y ///  
(Christopher, 4°, texto 2)

Héctor, en cambio, empleó una modificación léxica:

/// caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega ~~llega~~ **llegaba** a la casa de su abuelita de caperucita roja ///  
(Héctor, 6°, texto 2)

El ejemplo que sigue es una combinación de ambos recursos.

y se fue caperucita caminando, mientras  
~~que~~ **tanto** el lobo tocaba la puerta de la  
casa de la abuelita ///  
(Juan, 6°, texto 1)

Como dijimos, las intervenciones mixtas pueden consistir en la introducción una construcción independiente:

/// y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega ~~y toca~~ **toca** a la casa de su abuelita de caperucita roja ///  
(Felipe, 4°, texto 2)

O de una construcción en relación de dependencia:

y caperucita se fue ~~y cantaba~~ **cantando** muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja  
(Marysol, 4°, texto 2)

Los ejemplos presentados corresponden a las categorías de modos de intervención en dos espacios textuales de intervención comparables en ambos textos. El objetivo de la ejemplificación es mostrar que las categorías de intervención construidas se refieren a los espacios textuales de intervención. A la vez, es necesario mostrar que las categorías definidas como *modos de intervención* permiten describir lo realizado por los revisores. Con esta última intención problematizaremos la categorización elaborada.

### 3.2.4. Problematización de la categorización definida

Los límites entre las categorías parecen claros. Sin embargo, hay decisiones que necesitan ser justificadas porque algunos modos de intervención podrían adscribirse a una u otra categoría.

El ejemplo más obvio es lo que llamamos “puntuación de reemplazo léxico”. ¿Por qué la incluimos en el modo de intervención “puntuación”, cuando hay eliminación de una conjunción? Priorizamos la intención de introducir puntuación (casi siempre comas, excepto cuando hay definición de un nuevo párrafo) sobre la intención de actuar sobre el léxico, aunque ambas están presentes. Por una parte, los niños objetan la repetición de la conjunción “y”, pero al mismo tiempo objetan la ausencia de puntuación. Quienes utilizan esta “puntuación de reemplazo léxico” intervienen también con otros modos de utilizar la puntuación. Podríamos haber ubicado la “puntuación de reemplazo léxico” en la categoría “combinaciones”, pero la hubiéramos engrosado considerablemente. De todas maneras, las tablas en Anexos (tablas A1 a A4) permiten identificar claramente la puntuación a la que estamos aludiendo.

Una pregunta que puede plantearse es la ubicación de los cambios en el orden sujeto – verbo declarativo (o viceversa). En el transcurso del análisis se fue haciendo evidente que estos cambios de orden estaban relacionados a otros cambios en los espacios organizados en diálogo: los niños los empleaban en combinación con la inclusión de puntuación, con repeticiones de los declarativos y de los hablantes y/o con modificaciones del declarativo *dijo*. Es decir, en los espacios textuales el cambio de orden sujeto – verbo aparece en un modo de intervención que denominamos combinaciones.

Entre un modo de intervención consistente exclusivamente en *puntuación* o exclusivamente en *modificaciones léxicas* y las *combinaciones* hay una diferencia de grado: las combinaciones suponen un trabajo de reorganización del espacio textual de intervención que puede incluir cambios sintácticos. Además, el cambio de orden sujeto - verbo constituye un cambio en la sintaxis que no es equivalente a los cambios sintácticos que suponen la inclusión de una construcción en relación de independencia o dependencia (intervenciones mixtas).

Esta última afirmación da lugar a una nueva objeción: la introducción del hablante en el diálogo (por ejemplo, cuando los niños agregan *contestó el lobo*) corresponde a una construcción completa, y en ese sentido podría incorporarse a las mixtas de tipo 1. Sin embargo, estas introducciones de los hablantes forman parte de un modo de intervención destinado a organizar un espacio de diálogo evitando la repetición del declarativo *dijo* y al mismo tiempo especificando quién habla. No hay que perder de vista que las modificaciones léxicas corresponden a un modo de intervención y no son equivalentes al cambio de una expresión por otra (algo más cercano a una sustitución) sino que remiten a un interjuego entre agregar especificaciones y evitar repeticiones en el espacio textual de intervención.

Otra objeción a los cambios incluidos bajo la categoría “modificaciones léxicas” puede ejemplificarse con el cambio del declarativo *dijo* por *contesta*. En este caso se cambia el verbo declarativo pero también el tiempo verbal (*contesta* está en presente). Veamos la intervención de Sergio citado en la ejemplificación previa.

~~le dice~~ caperucita ~~le dise~~ por qué tienes esos ojos tan grandes, y ~~le dije~~ el lobo ~~contesta~~ para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor ~~contesta el lobo~~ ///  
(Sergio, 6°, texto 2)

Este niño cambia un verbo declarativo en pasado por otro declarativo en presente. El uso del presente en el declarativo modificado puede tener la intención de homologar los declarativos (todos en presente). Además, los cambios en el espacio textual de intervención (el diálogo

canónico del texto 2) están relacionados, es decir, este revisor actúa sobre todas las construcciones que introducen el hablante.

Tomemos otro ejemplo de los ya presentados.

/// caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega **llegaba** a la casa de su abuelita de caperucita roja ///  
(Héctor, 6°, texto 2)

En nuestra propuesta de categorización según los modos de intervención en los espacios textuales delimitados, este ejemplo corresponde a la categoría “modificaciones léxicas”. El uso de un tiempo verbal por otro es un cambio morfológico, pero se trata de un tiempo verbal pertinente para la expresión de la simultaneidad, por lo tanto es factible considerarlo como una alternativa en el marco del espacio textual de intervención. Todos los cambios de tiempos verbales en la expresión de la simultaneidad son similares al ejemplo previo.

En resumen, no ignoramos que algunos de los modos de intervención catalogados como “léxicos” incluyen una componente sintáctica, pero esta es mínima con respecto a las modificaciones que incluimos en las categorías “mixtas”. La diferencia entre combinaciones e intervenciones mixtas involucra una distinción basada en restricciones y grados de libertad que los revisores se toman frente a las características del texto. Las mixtas podrían ser también combinaciones pero, en el marco del espacio textual de intervención, significan una mayor libertad del revisor respecto al texto inicial. De hecho, podría proponerse un orden ascendente: léxicas, combinaciones, luego intervenciones mixtas de tipo 1 y finalmente intervenciones mixtas de tipo 2. Las categorías no son totalmente clases disjuntas. Esta dificultad para marcar claramente un límite entre ellas puede ser visualizada como una característica positiva: la importancia de la categorización es que permite distinguir modos de intervención privilegiados en ciertos espacios textuales, al mismo tiempo que ayudan a visualizar los grados de intervención de los revisores individuales.

### 3.3. Distribución global de las intervenciones por grado y por texto

El análisis que presentamos a continuación se realiza sobre las intervenciones realizadas por los niños en los espacios textuales, es decir, sobre los cambios ya categorizados (las categorías *puntuación*, *modificaciones léxicas*, *combinaciones* y *mixtas* designan las intervenciones sobre los espacios textuales de intervención). Organizamos la presentación de este análisis en relación a cada uno de los textos, o sea, en primer término, exponemos la distribución de los modos de intervención para el texto 1 y ejemplificamos las resoluciones; luego, repetimos esta organización para las intervenciones en el texto 2.

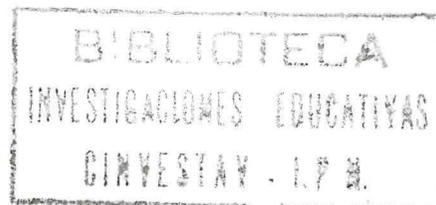
En el texto 1 los espacios textuales de intervención delimitados fueron 10 (recordemos que no tomamos en cuenta el inicio del desenlace para este análisis). Si un revisor interviene en todos ellos, es decir se ocupa de todos los espacios textuales de intervención para el texto 1, podemos contabilizar en total 10 intervenciones, 8 si trabaja en ese número de espacios textuales y así siguiendo. El producto del número de espacios textuales de intervención (10 en el texto 1) por el número de niños de cada grado (10 en los dos casos) da como resultado 100. En el texto 2 delimitamos 13 espacios de intervención, por lo tanto, el total de posibilidades de intervención en espacios textuales de intervención asciende a 130 para cada grupo escolar (13 espacios multiplicados por 10 niños). Sobre este total de intervenciones posibles calculamos el porcentaje de intervenciones efectivas de cada grado.

Tabla N° 1a

Intervenciones efectivas sobre intervenciones posibles		
	Texto 1	Texto 2
4° grado	68 / 100	97 / 130
6° grado	79 / 100	96 / 130

Tabla N° 1b

Porcentajes de intervenciones sobre espacios textuales		
	Texto 1	Texto 2
4° grado	68 %	75 %
6° grado	79 %	74 %



Esta comparación sobre los porcentajes de intervenciones por grado escolar indica que hay un incremento de las intervenciones de los niños de 4° para el texto 2 respecto del texto 1. ¿Será debido a la petición específica de “hacer partes”? ¿Los niños de 4° aprendieron sobre la revisión y la posición enunciativa de revisor? En el caso de 6° ¿por qué habrá disminuido el porcentaje de intervenciones? Para responder esos interrogantes es necesario ocuparse previamente de otros: ¿qué modos de intervención predominan en cada texto y qué diferencias pueden indicarse entre una entrevista y otra? ¿Cómo se distribuyen las categorías de modos de intervención en relación con el total de intervenciones en cada texto?

A continuación presentaremos la distribución global de los tipos de cambio por grado escolar y por texto. En primer lugar describiremos estos resultados y luego discutiremos algunos de ellos a partir de ejemplos de los modos de intervención de los niños en los espacios de intervención de cada texto.

### 3.3.1. Texto 1

Sobre el total de intervenciones efectivas en cada grado (tabla 2a) se calcularon los porcentajes de intervenciones (tabla 2b) para cada una de las categorías delimitadas.

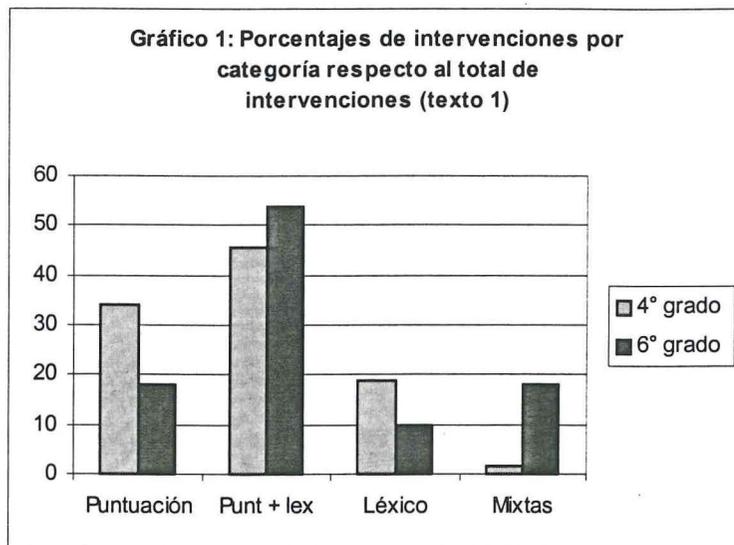
Tabla N° 2a

Intervenciones distribuidas por categorías (texto 1)					
	Puntuación	Punt + lex	Léxico	Mixtas	Total
4° grado	23	31	13	1	68
6° grado	14	43	8	14	79

Tabla N° 2b

Porcentajes de intervenciones por categorías (texto 1)					
	% Puntuación	% Punt + lex	% Léxico	% Mixtas	% total
4° grado	34	45,5	19	1,5	100
6° grado	18	54	10	18	100

En ambos grados el modo de intervención predominante en el texto 1 corresponde a las combinaciones de modificaciones léxicas y puntuación: 45,5% en 4° y 54% en 6°. Las otras categorías se distribuyen de manera diversa en cada grupo escolar. En 4° se ubican en segundo lugar los cambios consistentes en la introducción de puntuación (34%), en tercer lugar las modificaciones léxicas (19%) y finalmente las escasas intervenciones mixtas (1,5%). Por el contrario, en 6° las intervenciones mixtas son tan numerosas como las que sólo utilizan puntuación (18%), quedando en último lugar las modificaciones léxicas (10%). El gráfico 1 permite visualizar estos resultados.



Veamos con más detalle las intervenciones predominantes en ambos grados: combinación de puntuación y modificaciones léxicas. Este conjunto de intervenciones incorpora resoluciones diversas. Consideremos varios ejemplos de intervenciones combinadas en el espacio textual del diálogo entre Caperucita y el lobo (texto 1).

/// y  
se encontró con el lobo y el lobo  
le dijo ¿por qué? no te vas por el camino más  
corto y yo por el camino más largo bueno  
y dijo el lobo tú te vas por allá  
y yo por aquí dijo caperucita bueno  
(Marysol, 4°)

/// y  
se encontró con el lobo y el lobo  
le dijo por qué no te vas por el camino  
corto y yo por el largo, bueno dijo caperucita,  
y dijo el lobo tú te vas por allá  
y yo por aquí, dijo caperucita bueno  
(Sandra, 4°)

y se encontró con el lobo y el lobo le dijo por qué no te vas por el camino corto y yo por el largo, bueno  
dijo caperucita, y dijo el lobo dijo tú te vas por allá y yo por aquí aca, dijo caperucita bueno dijo  
caperucita  
(Sergio, 6°)

/// y  
se encontró con el lobo y el lobo  
le dijo-¿por qué no te vas por el camino  
corto y yo por el largo?, -bueno  
y dijo el lobo, -tú te vas por allá  
y yo por aquí, dijo caperucita -bueno, y  
(Xochitl, 6°)

Todos los ejemplos corresponden a combinaciones de modificaciones léxicas y de puntuación. Sin embargo, estas combinaciones pueden incluir más puntuación que

modificaciones léxicas o viceversa, incluso ser equivalentes. Además, las modificaciones léxicas pueden consistir en supresiones de la conjunción (Xochitl), variaciones sobre las entradas del discurso directo (Sergio repite la misma entrada pospuesta para las dos respuestas de Caperucita), agregados para crear una simetría en relación con los dos caminos (Marysol) o el agregado de una entrada pospuesta (Sandra). La puntuación utilizada puede ser exclusivamente un signo: la coma en las resoluciones de Sandra y Sergio o los signos de interrogación en la de Marysol, o en cambio una variedad de ellos: signos de interrogación, comas y guiones en el ejemplo de Xochitl.

En el caso del espacio textual de intervención que incluye el diálogo entre el lobo y la abuela también predominan las combinaciones. En los dos ejemplos que siguen se pueden observar intervenciones similares a las previas (correspondientes al diálogo entre Caperucita y el lobo).

/// y la abuelita dijo quién y **contesto** el lobo **dijo** soy yo abuelita y **dijo la abuelita** pasa caperucita, **el lobo** **dijo** sí abuelita y entró el lobo **a la casa** y la abuelita dijo lobo qué hace usted aquí y dijo **el lobo** |vine a comerte y dijo la abuelita no me comerás y entonces el lobo la agarró y dijo la abuela déjame y el lobo **le contesto** no te soltaré, ///  
(Alejandra, 6°)

/// la abuelita y la **abuelita cual** dijo  
-quién- y el lobo **dijo contesto**  
-soy yo abuelita- -pasa caperucita-  
-sí abuelita- y entró ~~el lobo~~  
y la abuelita dijo -lobo qué hace  
usted aquí- ~~y dijo~~ -vine a comerte- ~~y dijo abuelita~~ -no me comerás-  
y entonces el lobo la agarró y  
la abuela dijo -déjame- ~~y el lobo~~ -no te soltaré- ///  
(Juan, 6°)

En este diálogo entre el lobo y la abuela, Alejandra usa dos comas y variaciones sobre las entradas de discurso, en tanto Juan suprime expresiones repetidas usando los guiones de manera sistemática.

En relación con las resoluciones sobre los espacios textuales de intervención organizados en diálogo, pudimos constatar que las combinaciones de modificaciones léxicas y puntuación eran utilizadas por los niños para organizar este espacio textual (Ferreiro y Ribeiro Moreira, 1996). Esto no significa que pueden proponerse relaciones término a término entre espacios textuales de intervención y modos de intervención. Dicho de otra manera: las combinaciones no caracterizan exclusivamente los diálogos pero los niños utilizó este modo de intervención preferentemente en los espacios textuales organizados en diálogo.

Consideremos otros dos ejemplos en otros espacios textuales que incluyen diálogo en el texto 1. Fernanda utiliza una combinación de puntuación (comas, una en reemplazo de la conjunción) y modificaciones léxicas (con repeticiones en la introducción de los hablantes) para el diálogo de la llegada de Caperucita previo al diálogo canónico.

/// llegó caperucita y tocó **la puerta**  
tan tan , y el lobo dijo quién, soy yo  
abuelita **dijo caperucita** , entra **dijo el lobo**, sí **dijo caperucita** mira abuelita  
te traje panes con mermelada ///  
(Fernanda, 4°)

Adolfo también conjuga estos dos recursos (comas y repeticiones) para organizar el diálogo canónico.

/// y le dijo  
qué ojos tan grandes tienes **abuelita**, son para  
verte mejor y qué orejas tan grandes **tienes abuelita**  
son para oírte mejor, qué nariz tan  
grande tienes **abuelita**, son para olerte mejor  
y qué boca tan grande tienes **abuelita**, es  
para comerte **mejor** ///  
(Adolfo, 4°)

A partir de los ejemplos previos pareciera que los niños de 6° usan una variedad de signos de puntuación en el discurso directo y los niños de 4° emplean solamente comas (introducida también en reemplazo de la conjunción). Los signos de puntuación empleados presentan diferencias pero estas no corresponden estrictamente al grado escolar (es decir, al conjunto de los niños del grado). Los guiones son utilizados por 2 niños de 4° grado (uno de ellos de forma sistemática y el otro en una ocasión exclusivamente) y por 6 niños de 6°. Los signos de admiración y de interrogación: 1 niña de 4° emplea ambos y un niño de 4° usa los de admiración, 4 niños de 6° emplean ambos y 1 niño usa los de admiración (ver en Anexos: tabla A1).

El signo de puntuación preferido para la demarcación de los sucesos en la narrativa o los límites entre episodios es la coma (ver en Anexos: tabla A3), especialmente introducida en reemplazo de la conjunción “y”. Esta es la intervención de Lucía en el espacio textual de intervención que explicita la desobediencia de Caperucita.

/// caperucita no hizo caso  
de las advertencias de su mamá y  
se fue por el bosque , y ///  
(Lucía, 4°)

Los puntos internos (punto y aparte, punto y seguido) presentan pocas ocurrencias (7 en total) que se concentran en 6° grado (ver en Anexos: tabla A3). Sin embargo, no es un resultado del grupo escolar sino de algunos niños que utilizaron esta puntuación en los límites entre episodios. Por ejemplo, Julieta emplea punto y aparte para demarcar la partida de Caperucita y la explicitación de la desobediencia (en el marco de una intervención mixta que incluye otros signos de puntuación, modificaciones léxicas y una relación de dependencia no presente en el texto original).

/// y caperucita dijo:  
- no me iré **por el bosque** mamá,  
y se fue **y dijo diciendo** :  
- adiós mamá.  
y Caperucita ///  
(Julieta, 6°)

Este espacio textual de la respuesta y partida de Caperucita fue modificado con intervenciones de puntuación, léxico y combinaciones. Excepcionalmente, los revisores utilizaron el modo de intervención usado por Julieta y que categorizamos como intervenciones mixtas (ver en Anexos: tabla A7).

Atendiendo a los resultados por grupo escolar pareciera también que todos los niños de 6° utilizaron intervenciones mixtas. Sin embargo, no es una característica del grupo escolar: las intervenciones mixtas son utilizadas por 6 niños pero la mayor parte (10 de un total de 14 o sea el 71,42%) corresponden a tres niños (Sergio, Julieta y Román, esto puede verse en Anexos: tabla A5).

Justamente Sergio usa una intervención mixta (tipo 2) en la apertura del texto 1.

Había una vez una niña que vivía con su Mamá, y la niña se llamaba caperucita, un día la mamá le dijo a caperucita ///

En el espacio textual apertura (texto 1) intervinieron durante la primera revisión 10 de los 20 niños entrevistados. La mitad de las intervenciones corresponden exclusivamente a la introducción de la mayúscula de inicio, o sea que el modo de intervención predominante fue la puntuación. Sin embargo, estos resultados pueden modificarse durante la segunda revisión, ya que la mayúscula de inicio puede ser incluida al volver a revisar el comienzo del relato. Es decir, el uso de la mayúscula y de punto final (así como otras marcaciones de inicio y fin) pueden completarse o modificarse tanto en la primera como en la segunda revisión de cada uno de los textos. Decidimos, entonces, analizar el uso de las marcaciones de inicio y fin en el capítulo correspondiente a la segunda revisión (Capítulo 5), porque allí abordamos la última versión que los niños elaboraron sobre los textos iniciales.

### 3.3.2. Texto 2

Consideremos ahora los resultados para el segundo texto. Sobre el total de intervenciones efectivas (tabla 3a) calculamos los porcentajes (tabla 3b) de cada tipo de intervención.

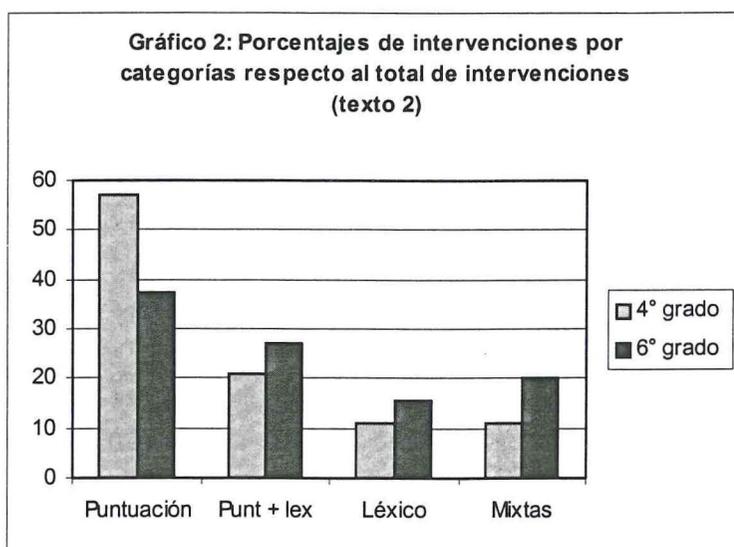
Tabla N° 3a

Intervenciones distribuidas por categorías (texto 2)					
	Puntuación	Punt + lex	Léxico	Mixtas	Total
4° grado	55	20	11	11	97
6° grado	36	26	15	19	96

Tabla N° 3b

Porcentajes de intervenciones por categorías (texto 2)					
	% Puntuación	% Punt + lex	% Léxico	% Mixtas	% total
4° grado	57	21	11	11	100
6° grado	37,5	27	15,5	20	100

En ambos grupos escolares el modo de intervención predominante es la puntuación. Sin embargo la distribución no es equivalente: en 4° el porcentaje es de 57% y en 6° de 37,5%. En ambos grados se ubican en segundo lugar las combinaciones: 21% en 4° y 27% en 6°. Las otras dos categorías se distribuyen de manera diversa: las modificaciones léxicas y las intervenciones mixtas presentan los mismos porcentajes en 4° (11%) y las mixtas son más frecuentes que las modificaciones léxicas en 6° (20% y 15,5% respectivamente). El gráfico 2 permite visualizar la comparación previa.



Para comprender el predominio de la puntuación en 4º habría que desglosarla en relación con los espacios textuales de intervención y con el establecimiento de párrafos. En el caso de 6º habría que constatar si la distribución en las cuatro categorías es un resultado grupal o corresponde a las intervenciones de algunos de los niños.

Los tres primeros espacios de intervención del texto 2 (presentación de la protagonista, pedido de la madre, partida de Caperucita) coinciden con límites entre episodios textuales. Justamente en estos espacios se concentran las intervenciones de los niños de 4º consistentes en puntuación (ver en Anexos tabla A8). Consideremos el siguiente ejemplo que muestra el uso de puntuación como modo de intervención en los los tres espacios textuales referidos:

**“Caperucita Roja” [spp]**

Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja, y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos con miel y leche a su abuelita. [spp]

entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita. [spp]

(Antonio, 4º)

Antonio separa el título y delimita dos párrafos con punto y aparte ([spp] indica el espacio de párrafo). También emplea una coma en lugar de la conjunción en el límite entre la presentación del personaje principal y el pedido de la mamá. Todos los cambios que realiza consisten en la introducción de puntuación en los límites entre episodios. En la revisión del primer texto, Antonio había utilizado exclusivamente comas, como la mayoría de los niños de 4º grado. Consideremos otro ejemplo.

**“Caperucita Roja” [spp]**

Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja. [spp]

Y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos de miel y leche a su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita. [spp]

(Felipe, 4º)

Felipe establece el primer párrafo en la presentación y el segundo al final de la partida de Caperucita y no suprime la conjunción al utilizar el primer punto y aparte. Los cambios que introduce Felipe también consisten en la inclusión de puntuación que no había usado en la revisión del primer texto. Pareciera entonces que la tarea de “hacer partes” posibilitó a los niños de 4º grado emplear signos de puntuación ligados al establecimiento de los párrafos: el

punto y aparte y la mayúscula de inicio (en el último apartado de este capítulo analizamos el establecimiento de párrafos).

Habíamos anticipado intervenciones diversas para dos espacios textuales: el encuentro con el lobo y la explicitación del engaño. Sin embargo, no hay diferencias importantes en los tipos de intervenciones con excepción de dos intervenciones mixtas en el encuentro con el lobo realizadas por niños de 6°.

Presentaremos dos ejemplos. Sandra (4°) incluye intervenciones diversas en los dos espacios.

/// y entonces iba por el camino, y se encontró a un lobo y le dijo el lobo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo , y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó , porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo.

(Sandra, 4°)

Combina puntuación y una modificación léxica para el encuentro con el lobo, sólo emplea puntuación en el espacio referido al engaño.

En el ejemplo de Sandra mantuvimos unidos esos dos espacios textuales porque ella los incluyó en un párrafo mayor. Sin embargo, otros niños separaron el espacio textual del engaño del espacio previo del encuentro con el lobo.

/// y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero. y [spp]

Entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo, y ///

(Héctor, 6°)

Los lugares de segmentación del texto en párrafos son analizados más adelante en este capítulo. Sin embargo, la aclaración resulta válida porque la puntuación incluida en el espacio textual del encuentro puede estar relacionada con el establecimiento de párrafos, como en el ejemplo de Héctor. Este niño, a diferencia de Sandra, usó sólo el punto de párrafo en el espacio del encuentro y, en cambio, modificaciones léxicas y puntuación de reemplazo léxico (coma en lugar de “y”) en el espacio del engaño. Las soluciones sobre estos espacios textuales están ligadas a la segmentación en párrafos que se haya establecido.

Veamos finalmente las intervenciones mixtas. La mayoría de estas intervenciones se concentran en 3 espacios de los 13 delimitados: la expresión de la simultaneidad, el diálogo canónico y el núcleo del desenlace (ver en Anexos tabla A8). Por lo tanto, podría sostenerse que hay una cierta influencia de las características de estos espacios textuales en el tipo de intervenciones efectuadas. Consideremos ejemplos de intervenciones mixtas en esos espacios textuales, comenzando con la expresión de la simultaneidad.

y caperucita se fue y cantaba cantando muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita reja

(Marysol, 4°)

Marysol (4°) no había empleado este tipo de intervención durante la revisión del primer texto. En este caso la intervención crea una relación de dependencia entre los dos verbos que indicaban las acciones de Caperucita.

Como dijéramos, el diálogo canónico del texto 2 no incluía la última pregunta de Caperucita sobre el tamaño de la boca y la consecuente respuesta del lobo. Por lo tanto, en este espacio era posible introducir el par faltante. Esto es lo que hace Juan (6°).

/// y le dice caperucita: por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo: para verte mejor  
caperusita dijo: y por qué tienes esa nariz tan grande el lobo contestó: para olerte mejor y porque tienes  
esa boca tan grande y el lobo contestó: para comerte mejor, ///  
(Juan, 6°)

En el núcleo del desenlace, Valeria (4°) explicita el pedido de Caperucita al domador introduciendo una construcción en relación de dependencia.

/// y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara a matar al lobo y el domador sacó a la abuelita ///  
(Valeria, 4°)

Sobre el mismo espacio textual interviene Alejandra (6°).

/// y hasta que caperucita encontró a un domador y le dijo que le ayudara por que el lobo estaba en la casa de su abuelita y el domador sacó a la abuelita y saco al lobo ///  
(Alejandra, 6°)

Con excepción de Juan (que ya había utilizado una intervención mixta en el texto 1), los otros ejemplos corresponden a niñas que no habían realizado estas intervenciones en la revisión del primer texto. En conclusión, el incremento de este modo de intervención está relacionado a las características de los espacios textuales referidos. Los resultados indican que en ambos cursos escolares un número mayor de niños (pero no todos los niños) usa intervenciones mixtas en esos espacios textuales.

En relación con la fórmula de cierre, las intervenciones predominantes consistieron en puntuación (punto final), una niña de 4° propuso una formulación alternativa y una niña de 6° incorporó una moraleja. La única intervención mixta fue realizada por Román (ver Capítulo 6: Análisis de casos).

#### 3.4. Resoluciones para microespacios de intervención (texto 1 y texto 2)

Los *microespacios textuales* delimitados fueron: el contenido de la canasta de Caperucita y las incongruencias sintácticas en ambos textos y la incongruencia semántica en el texto 2. Decidimos tratarlos aparte porque anticipábamos que la mayoría de los niños intervendría sobre ellos y la cantidad de cambios introducidos en los microespacios hubiera disparado las cifras correspondientes a las intervenciones en los espacios textuales. Es decir, aumentarían las cifras de las intervenciones en espacios textuales cuando realmente el cambio introducido afectaba el microespacio.

En el caso del artículo ausente (texto 1) su inclusión resulta obligatoria, del mismo modo que el cambio de la incongruencia sintáctica *se disfrazado* (texto 2) y la modificación de la incongruencia semántica (*abuelita* en lugar de *abuelito*). Consideremos las resoluciones de los niños de ambos grados.

##### ▪ Incongruencias sintácticas

En el texto 1 debía incorporarse el artículo obligatorio en *y dijo abuelita no me comerás*. Las soluciones pueden ser de tres tipos: no introducir el artículo, introducirlo o suprimir la entrada de discurso. Las dos últimas resoluciones corresponden a modificaciones léxicas.

Tabla N° 4

<b>Texto 1: Resoluciones para microespacio y dijo abuelita no me comerás</b>		
	<b>4° grado</b>	<b>6° grado</b>
incorporan artículo obligatorio	6	6
eliminan entrada de discurso	0	2
sin cambios	4	2
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

La mayoría de los niños (14 niños de 20: 8 de 6° y 6 de 4°) actuó sobre este espacio en la primera revisión. En la segunda revisión del texto otros 2 niños de 4° incorporan el artículo obligatorio. Todas las resoluciones consisten en modificaciones léxicas.

En el texto 2 el microespacio a modificar es *y el lobo se disfrazado de su abuelita*.

Tabla N° 5

<b>Texto 2: Resoluciones para microespacio y el lobo se disfrazado de su abuelita</b>		
	<b>4° grado</b>	<b>6° grado</b>
y el lobo se <i>disfrazó</i> de su abuelita	<b>8</b>	<b>5</b>
y el lobo se <i>disfraza</i> de su abuelita	0	<b>3</b>
y el lobo se <i>disfrazaba</i> de su abuelita	1	0
y el lobo se <i>puso la bata</i> de su abuelita	0	1
sin cambios	1	1
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Un total de 18 niños realizó modificaciones léxicas. En 4° las ocurrencias se concentran en la opción *se disfrazó*. En cambio, en 6° grado se distribuye entre *se disfrazó* y *se disfraza*.

- Incongruencia semántica (texto 2)

#### **y le dijo a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito**

Todos los niños (20 en total) cambian la palabra *abuelito* por *abuelita*. Estos cambios también consisten en modificaciones léxicas.

- Contenido de la canasta

Inicialmente el contenido de la canasta fue un microespacio delimitado para el texto 2. En ese texto la intervención resulta obligatoria.

#### **que le llevara [unos panecillos miel y leche] a su abuelita**

En el texto 1, en cambio, la intervención es opcional. Sin embargo decidimos delimitarlo para evitar diferencias entre los textos.

Comencemos con los resultados para el contenido de la canasta en el texto 2: 16 niños (de un total de 20) intervinieron sobre el microespacio y 4 niños lo dejaron sin cambios. Los cambios consisten siempre en la introducción de puntuación (una coma de lista) o en una modificación léxica (el agregado de las preposiciones *de* o *con*). Presentamos a continuación las ocurrencias de cada tipo de cambio.

Tabla N° 6

Texto 2: Resoluciones para microespacio <i>contenido de la canasta</i>		
	4° grado	6° grado
unos panecillos con miel y leche	3	3
unos panecillos de miel y leche	4	1
unos panecillos, miel y leche	1	4
Sin cambios	2	2
total	10	10

En el texto 1, las cifras se invierten: 16 niños (sobre un total de 20) no modificaron el contenido de la canasta y 4 niños introdujeron cambios.

#### que le llevara a su abuelita [una canasta con panes con mermelada]

que le llevara a su abuelita una canas  
ta con panes con y mermelada ///  
(Marysol, 4°)

que le llevara a su abuelita una canas  
ta con de panes con mermelada ///  
(Juan, 6°)

que le llevara -llevale a su tu abuelita una canasta con panes con de mermelada ///  
(Julieta, 6°)

que le llevara a su abuelita una canas  
ta con panes con mermelada y le dijo -llebale estos panes a tu abuelita ///  
(Adolfo, 4°)

Los tres primeros ejemplos corresponden a modificaciones léxicas sobre el microespacio. Sin embargo especifican el contenido de la canasta de manera diferente: las soluciones de Juan y Julieta indican que Caperucita lleva una cosa mientras que la modificación introducida por Marysol implica dos componentes. En el caso de Adolfo el cambio en el microespacio está relacionado al cambio en el espacio textual del pedido: la *canasta con panes con mermelada* desaparece y Caperucita lleva simplemente *panes*.

En conclusión, puesto que la mayoría de los niños actúa sobre los microespacios de intervención entonces podemos inferir que los revisores son sensibles a identificar inconsistencias en los textos. Estos resultados validan la decisión de haber tratado los microespacios en particular, es decir, diferenciados de los espacios textuales de intervención donde las consideraciones de los revisores sobre la necesidad de intervenir y el modo de hacerlo suponen un análisis textual más amplio y no tan focalizado.

### 3.5. Los niños como revisores de la organización del texto en la página: la tarea de establecer párrafos en el texto 2

La presentación gráfica de los textos sometidos a revisión era diferente: el texto 1 se presentó con la línea gráfica del original y el texto 2 sin formato. En el primer caso, la mayoría de los niños decidió mantener la línea gráfica del original y sólo 3 niños de 6° las unieron deliberadamente (en el Capítulo 5 analizamos otros aspectos de la organización gráfica del texto 1). La primera entrevista no incluyó indicación alguna respecto a la organización del texto en la página. En cambio, la tarea solicitada en la segunda entrevista incluía el pedido inicial de "hacer partes" en el texto 2, razón por la cual los resultados son analizados como parte de la primera revisión.

La mayoría de los niños interpretó este pedido como la organización del texto en *párrafos*, a pesar de que la entrevistadora nunca utilizó este término y tampoco explicitó verbalmente que entendía por “partes”.

Los “cortes” realizados por los niños para establecer párrafos generalmente coincidieron con el límite de episodios. La categorización que aquí presentamos resulta de la comparación de las segmentaciones con los episodios textuales. A partir de ella, construimos dos categorías para codificar los cortes de párrafo producidos por cada uno de los niños para el texto 2. Éstas son:

- coincidente con el límite de episodio
- no coincidente con el límite de episodio pero pertinente

Para esta codificación se retomó la distinción entre episodios realizada en la investigación comparativa de la que provienen los textos utilizados en este estudio (citada en el apartado 3.2. en este capítulo). En la citada investigación, se definieron seis episodios con una presentación y un cierre, estos últimos a los fines del tratamiento informático de los textos del corpus, fueron referidos como episodios. En este estudio retomamos esta categorización con las siguientes salvedades. Por un lado, dado que el título no corresponde a un episodio, su separación del continuo textual no se contabiliza como uno de los párrafos demarcados por los revisores. Por otra parte, la fórmula de cierre (*y por fin este cuento se acabó*) puede constituir o no un párrafo y su separación del resto del texto no es obligatoria (ver en Anexos el texto 2 segmentado en episodios convencionales).

A continuación, ejemplificaremos cada una de las categorías con resoluciones de los niños sobre el episodio 4.

La segmentación realizada por los niños se categorizó como coincidente cuando concordaba con el límite entre episodios. La resolución de Sandra (4°) es de este tipo. Incorporó dos episodios (el 3 y el 4) en un solo párrafo que así incluye la salida de Caperucita en dirección a la casa de su abuela, el encuentro con el lobo, el diálogo entre ambos personajes y, finalmente, la explicación del engaño perpetrado por el lobo (el espacio de párrafo es indicado con [spp] resaltado en negrita).

Entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita, y entonces iba por el camino, y se encontró a un lobo y le dijo el lobo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo, y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó, porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo. [spp]  
(Sandra, 4°)

La segmentación de Antonio (4°), en cambio, fue categorizada como plausible. El lugar que elige para realizar el corte corresponde al final de la emisión en discurso directo del lobo.

iba por el camino y se encontró a un lobo, le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo, a ver quién llega primero. [spp]  
entonces el lobo la engañó, porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo.  
(Antonio, 4°)

El espacio de párrafo organiza el *episodio de los dos caminos* en dos partes: el encuentro de Caperucita y el lobo con el diálogo correspondiente y la intervención del narrador para explicitar el engaño sufrido por la niña. Este corte es plausible en tanto coincide con el final de una cita en estilo directo (Pérez Juliá, 1998:21-22).

Otro ejemplo de una segmentación pertinente puede observarse en la resolución de Rodrigo (6°).

y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja [spp] y la encierra en un ropero ///

(Rodrigo, 6°)

La separación que introduce coincide con la entrada de un nuevo personaje (el pronombre la refiere a la abuelita) y además corresponde al límite entre enunciados (señalado por la conjunción “y”). La revisión del texto segmentado le permitió, posteriormente, introducir modificaciones sobre la separación establecida.

Entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo y caperucita se fue y ~~cantaba~~ cantando muy alegre mientras que el lobo ~~llega~~ llegaba a la casa de su abuelita de caperucita roja.

y Al llegar el lobo, la encierra en un ropero ///

Rodrigo modifica primero el verbo *llega* (presente) por *llegaba* (pretérito imperfecto), luego retrocede para cambiar *y cantaba* por el gerundio *cantando*, finalmente incorpora la construcción de infinitivo *Al llegar el lobo* en el párrafo siguiente. Los dos primeros cambios están ligados a la simultaneidad entre una acción de Caperucita y otra del lobo. El agregado de la marca temporal *Al llegar el lobo* en el inicio de este párrafo remite a la última acción narrada (*el lobo llegaba a la casa de su abuelita de caperucita roja*) e indica su finalización. Además, refiere al cambio de escenario presente en el párrafo precedente. De esta manera, Rodrigo interviene para configurar el párrafo como un episodio.

A continuación presentamos la distribución de la demarcación de párrafos según la categorización ejemplificada. El total corresponde a 18 niños puesto que dos niñas de 4° (Fernanda y Marysol) no realizaron párrafos ante la consigna de establecer “partes” en el texto.

Tabla N° 7

Categorización de los cortes de párrafo establecidos (texto 2)			
Niños de 4°	coincidentes	plausibles	total de párrafos
Adolfo	4	5	10
Antonio	4	3	8
Christopher	2	2	5
Felipe	3	3	7
Lucía	3	3	7
Luis Ricardo	0	1	2
Sandra	3	1	5
Valeria	1	2	4
Niños de 6°	coincidentes	plausibles	total de párrafos
Alejandra	0	2	3
Héctor	1	3	5
Jessica	1	2	4
Juan	3	2	6
Julieta	1	0	2
Priscila	4	1	6
Rodrigo	1	2	4
Román	2	1	4
Sergio	3	6	10
Xochitl	1	1	3
<b>totales</b>	<b>37</b>	<b>40</b>	

La totalidad de los párrafos establecidos por los niños resultaron coincidentes con el límite de un episodio textual o plausibles. Esto quiere decir que hay regularidades importantes en términos de lo que los niños entienden como “párrafo” al revisar un texto.

En el cuadro precedente pueden observarse valores extremos en la demarcación (de 2 a 10 párrafos en 6° y en 4°). Por lo tanto, resulta importante indicar las recurrencias en algunos lugares de corte. En primer lugar, los cortes coincidentes se concentraron en los límites de los episodios 2, 4 y 5 (25 sobre un total de 37). En segundo lugar, las segmentaciones plausibles se concentran en los límites del discurso directo (23 cortes sobre 40 plausibles). Es decir, detectamos una regularidad en la relación entre párrafos y episodios textuales (Lelli y Pontecorvo, 2001) o entre párrafos y partes en estilo directo (Pérez Juliá, 1998).

Además, todos los niños delimitaron gráficamente el párrafo empleando alguna marcación para el inicio y/o el final y dejando espacio entre párrafos: 14 niños sobre un total de 18 (9 niños de 6° y 5 de 4°) lo marcaron como *párrafo ortográfico* con mayúscula de inicio, punto y aparte y línea viuda. El uso de estos signos de puntuación (mayúscula de inicio y punto y aparte) para la indicación del párrafo será analizado con más detalle en el apartado sobre la utilización de marcaciones gráficas de inicio y fin (ver en Capítulo 5. En Capítulo 6: analizamos el caso particular de Román que emplea además subtítulos).

### 3.6. Síntesis de los resultados del capítulo 3

A continuación sintetizaremos los resultados en relación con los modos de intervención utilizados por los niños de cada grado en la primera revisión de los textos.

Los niños de 4° utilizaron de preferencia la coma en el texto 1. Pero en el texto 2 variaron la puntuación utilizada: la tarea de hacer párrafos permitió que consideraran otros signos de puntuación diferentes a las comas. Concretamente, el par mayúscula de inicio y punto y aparte fue incorporado en la revisión del texto 2. Los niños de 6° utilizaron las combinaciones de manera predominante en el texto 1. Cuando revisaron el texto 2 el modo de intervención predominantes fue la puntuación y, además, decrecieron las combinaciones.

No puede establecerse una relación directa entre modos de intervención y espacios textuales, aunque el uso predominante de las combinaciones en el texto 1 puede estar relacionada a la cantidad de espacios en discurso directo. Asimismo, las características de algunos espacios del texto 2 influyeron para que hubiera más intervenciones mixtas en ambos cursos escolares. En 6° la variable “espacios textuales” influyó en la distribución de los tipos de intervención en el texto 2 respecto de la concentración en un tipo de intervención que reportáramos para el texto 1. En 4° grado permite explicar el crecimiento importante de las intervenciones mixtas entre el texto 1 y el texto 2. El total de intervenciones mixtas es mayor en 6° que en 4°. Sin embargo este no es un resultado del grupo escolar ya que tres niños de 6° las incorporan en los otros espacios textuales delimitados (que no son comunes a ambos grados).

Finalmente, los microespacios textuales son corregidos por la mayoría de los niños en la primera revisión con excepción del contenido de la canasta en el texto 1. Esta separación en espacios y microespacios de intervención se mostró muy pertinente para tratar los cambios introducidos por los niños y, además, permite valorar la categorización elaborada para describir los cambios ya que funciona con intervenciones de diferentes niveles de complejidad, en microespacios y en espacios textuales.

La primera revisión que hicieron los niños implicó modificaciones importantes sobre los textos de inicio. Sin embargo hubo espacios textuales que prácticamente no incluyeron modificaciones: en el texto 1 la apertura y el final de la abuelita, en el texto 2 la llegada de Caperucita a la casa de su abuela. Por otra parte, ambos textos podían ser completados con

marcaciones gráficas de inicio y fin: en el texto 1 la mayúscula de inicio y el punto final y en el texto 2 las indicaciones relativas a los párrafos.

La presentación gráfica de los textos sometidos a revisión era diferente y los resultados fueron diversos: en el texto 1 la mayoría de los niños optó por mantener la línea gráfica en el texto (17 no la modificaron y 3 las unieron), en el texto 2 la mayoría de los niños hizo párrafos (18 de un total de 20 niños). Además el texto 1 no incluía título y ninguno de los niños lo incorporó durante la primera revisión. Los espacios textuales (con y sin intervenciones), las resoluciones para la organización gráfica del texto 1 así como el uso de las marcaciones de inicio y fin son analizados nuevamente en el capítulo dedicado a la segunda revisión (Capítulo 5).

## Capítulo 4

### Los niños como productores del final de la narración (texto 1)

#### 4.1. Introducción

El texto 1 no incluye un desenlace de la historia relatada y termina con la emisión de Caperucita que cierra el diálogo canónico pero que al mismo tiempo abre el episodio final (acá inconcluso). Anticipamos que los niños completarían el cuento y que, por lo tanto, tendríamos la posibilidad de observarlos cumpliendo otro rol: como *productores del final del relato*.

Este rol implica asumir una *posición diferente frente al texto*: de lector-revisor a productor del final del relato. Esto puede ocurrir durante la primera o la segunda revisión del texto. Excepto una niña de 4° grado, **todos los niños** decidieron completar la narración durante la primera revisión. Asimismo, esta primera revisión puede finalizar o puede iniciar con la tarea de producir el final del relato. La **mayoría de los niños** decidió concluir la primera revisión con el agregado del final; sólo dos niños de 4° grado comenzaron la corrección del texto completándolo con el desenlace ausente.

Como productores del final de la historia, los niños deben tomar una serie de decisiones. Obviamente, deben decidir el *contenido* del desenlace a incorporar y, al mismo tiempo, deben tomar decisiones ligadas a la *ortografía de palabras*, el *modo de enunciación*, el *léxico* a utilizar y la *puntuación* a incluir. Además, si deciden que un cuento tradicional lleva una *fórmula de cierre*, deben elegir cuál agregar y el formato de la misma. Todo ello a través del *uso del teclado de la computadora*.

En relación con este punto, pudimos observar que todos los niños utilizan más el “mouse” que el teclado durante la tarea de revisión. Emplean el “mouse” para moverse en la pantalla y para subir o bajar el texto usando la barra de desplazamiento a la derecha de la pantalla. Varios de los niños (especialmente en 6° grado) activaron comandos como “seleccionar”, “cortar”, “copiar” y “pegar” usando el “mouse”. En relación con el teclado de la computadora, ninguno de los entrevistados sabe posicionar sus manos en el teclado para mecanografiar. Desde luego, hay variantes dentro de esta descripción general: algunos niños escriben más velozmente y otros además conocen mejor el teclado de los ordenadores.

En cualquier caso, no saber mecanografiar implica que, cuando escriben el final ausente, *utilizan sólo algunos dedos y la vista se desplaza del teclado a la pantalla para controlar la escritura*. Por ejemplo, un niño termina de escribir una palabra y mira la pantalla, inmediatamente hace un espacio con la barra espaciadora y escribe la primera letra de la siguiente palabra, nuevamente mira la pantalla para asegurarse de que está el espacio que hizo. Dicho de otra forma, la escritura en el teclado significa para ellos la realización separada de dos actividades (marcar letras con los dedos y controlar lo escrito con la vista) que con un entrenamiento en mecanografía se pueden realizar de manera simultánea.

Para dar cuenta del modo en que fueron producidas las marcas gráficas es necesario recurrir a las verbalizaciones de los niños en el momento de producción del desenlace. Consideremos un ejemplo. Christopher (4° grado) decide completar el desenlace del relato, en primer lugar lo verbaliza y después lo escribe. Durante la escritura va explicitando sus dudas sobre la ortografía de ciertas palabras y algunas decisiones sobre el formato textual. Entre corchetes incluimos las observaciones de la entrevistadora que remiten a la interfase teclado–pantalla<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Lo que Christopher escribe se indica con cursiva. El fragmento de entrevista se editó utilizando signos de puntuación.

C: Yo creía que también venían unos guardabosques y la ayudaban y mataban al lobo.  
 E: ¿Por qué dices yo creía?  
 C: Porque, porque he escuchado otra versión.  
 E: Hay muchas pero tú pon una que te parezca ¿no? una de las que sabes.  
 C: Mjh...  
 E: ¿Cómo le pondrías eh?  
 C: Y entonces la escucharon escucharon los gritos de auxilio los guardabosques y fueron a ayudarla ... oyendo el sonido... siguiendo el sonido después... después la encontraron y mataron al lobo y se... y liberaron a la abuelita. [Se prepara a escribir] ... [escribe: *y entonces*] ah no me equivoqué [se ubica entre las dos palabras y hace un espacio con la barra espaciadora: *y entonces...* [escribe: “la ollerón”]... unos guardabosques [escribe: *unos*] la bajo [mantiene líneas “cortas”] [escribe: *guardabosques*, hacia la mitad de la palabra mira la pantalla para controlar que está bien] ¿*guardabosques* está bien con u verdad? [ya lo escribió].  
 E: Mjh ¿y qué paso eh?  
 C: Y siguieron [escribe: *sigieron* y hace enter y mira la pantalla, escribe: *el sonido*] para llegar [escribe: *para*, mira la pantalla y hace enter, luego escribe *llegar a la*, se detiene, mira la pantalla y luego escribe: *casa de la*, mira la pantalla y hace enter] ... [escribe: *abuelita*] [escribe: *mataron al lob*] ¿lobo va con uve o con be grande?  
 E: Así está bien.  
 C: Acá [termina de escribir *lobo* y hace enter, mira la pantalla y escribe: *luego liberaron a la abuelita*]. Acá bajo [hace enter] y colorín colorado este cuento se ha acabado [propone fórmula tradicional de cierre].  
 E: Órale ¿quieres ponérselo?  
 C: Sí ... pero con mayúscula [pone tecla capslock] [escribe: Y].  
 E: ¿Por qué?  
 C: Porque es el final [escribe “C”] ... todo para que se vea mejor [o sea, toda la fórmula de cierre va con mayúscula]  
 C: Colorín [completa: *COLORÍN*] colorado este cuento se ha acabado ... [escribe: *COLORADO*, mira la pantalla y escribe *ES*] “este” ¿va junto?  
 E: Como te parezca.  
 C: Mmmh... [escribe: *ESTE CUENTO*] ¿la sigo así toda junta? [cada vez que termina de escribir una palabra, y a veces entre palabras, mira la pantalla].  
 E: Como tú quieras.  
 C: Mmh...  
 E: ¿Quieres ponerlo todo en un solo renglón?  
 C: Ehm sí para no hacer mucho espacio [escribe: *SE A ACABADO*, controlando en pantalla la escritura en varias ocasiones] y este cuento se acabó.

El fragmento previo permite reconocer el uso del teclado ya descrito y también otros aspectos abordados durante la producción. A partir de la hiposegmentación involuntaria (cuando escribe *y entonces*), Christopher va a estar muy atento a introducir los espacios entre palabras controlando la escritura de cada una. Al mismo tiempo se preocupa por mantener la línea gráfica del texto original y ubica la fórmula de cierre en una línea aparte escribiéndola en su totalidad con mayúscula. Otro aspecto que aborda es la ortografía de palabras. Resulta interesante que pregunta por la ortografía de “lobo”, palabra reiteradamente escrita en el texto precedente.

Del mismo modo que Christopher, todos los niños debieron tomar algunas decisiones cuando produjeron el final ausente. Los aspectos a considerar por el productor del final del relato podrían enumerarse como sigue:

- si ingresa un nuevo personaje para salvar a Caperucita del lobo, cambia el escenario o ambas cosas (es decir, cómo narrar un nuevo episodio)
- el contenido del desenlace (lo que sucede con cada uno de los personajes)
- la coherencia semántica con el texto previo
- las elecciones léxicas
- los aspectos gráficos y ortográficos; la organización en la pantalla del final que agrega (por ejemplo, mantener la línea gráfica del original o no)

- si utiliza o no una fórmula de cierre

El **contenido del final del relato** presenta varias opciones para el productor puesto que circulan diferentes versiones de “Caperucita Roja”. Sin embargo, no todos los niños conocen varias versiones o, aunque sepan de su existencia, aceptan sólo una. En cualquier caso, hemos identificado un elemento que permite organizar el análisis de los finales producidos por los niños: *introducen o no un nuevo personaje*.

Esta variable (la aparición de un nuevo personaje: cazador, leñador, granjero o guardabosque) permite, por un lado, identificar el desenlace como un episodio diferenciado y, por otro, anticipar la resolución de la historia: *siempre que este personaje aparece el lobo pierde*. El acuerdo sobre el destino final del lobo es también bastante generalizado: de un total de 14 niños que incluyen al nuevo personaje, 10 deciden que mate al lobo. Dicho de otro modo, la variación en la identidad del personaje (cazador, leñador, granjero) así como su inclusión en singular o en plural (cazadores, leñadores, guardabosques) no obsta para que haya un acuerdo muy importante sobre el rol que cumple: eliminar o castigar al lobo.

Cuando no aparece este personaje (en 4 textos), el desenlace varía: Caperucita logra huir, la mamá aparece para salvarla, el lobo se come a la niña o el énfasis está puesto en la salvación de la protagonista y su abuelita. Cada uno de estos desenlaces alternativos presenta una única ocurrencia. Por otro lado, la ausencia de un nuevo personaje puede deberse a que la producción del final del relato incluyó exclusivamente el trabajo sobre la emisión de Caperucita (este es el caso de 2 niños).

Algunos niños decidieron utilizar una **fórmula de cierre**. La mayoría de las veces usaron una que incluía la expresión *y vivieron felices*. Resulta interesante, además, describir el tratamiento gráfico que los niños hicieron de esta fórmula final: si utilizaron una línea exclusiva para ella, si trabajaron con variaciones sobre la tipografía o si utilizaron puntuación para delimitarla. Estos aspectos serán analizados en relación con la organización gráfica del final producido.

El análisis que presentamos a continuación comenzará, entonces, por las resoluciones de los niños sobre la última emisión de Caperucita. Luego, analizaremos las producciones de un nuevo episodio textual (el desenlace) y, finalmente, la incorporación de una fórmula de cierre.

## 4.2. Emisión de Caperucita

Las resoluciones de los niños pueden consistir en la especificación del hablante, en la modificación de lo dicho por Caperucita, en el agregado de alguna acción anterior o posterior a la emisión o en combinaciones de estos recursos. Además, es posible eliminar la emisión de Caperucita o dejarla tal cual.

Consideremos, en primer término, un ejemplo de las producciones de los niños que decidieron no intervenir sobre la emisión de Caperucita.

### Valeria (4° grado)

para comerte mejor ah auxilio,  
entonces llevo un cazador ///

Valeria no interviene sobre la emisión de la protagonista. La coma que utiliza luego de la expresión *ah auxilio* delimita el diálogo directo de la narrativa siguiente, introducida por el conectivo *entonces* y la llegada de un personaje nuevo (*un cazador*) que posteriormente mata al lobo.

Felipe produce otra resolución que consiste en eliminar la emisión de la protagonista principal de la historia sin poner marca gráfica de fin del diálogo canónico. Luego prosigue el texto en narrativa haciendo ingresar a los personajes que matarán al lobo y salvarán a Caperucita.

#### Felipe (4° grado)

para comerte mejor ~~ah~~ ~~auxilio~~  
y llegaron los leñadores ///

Este niño comenzó la primera revisión del texto produciendo el final del relato. La inclusión de este desenlace no lo obligó a ninguna modificación en el texto previo.

Otros niños intervinieron sobre la emisión agregando expresiones a lo dicho por Caperucita. Es el caso de Antonio.

#### Antonio (4° grado)

para comerte, ah auxilio, alludenme,  
y llego un casador ///

La supresión de la onomatopeya *ah* está ligada al agregado que realiza Antonio: *alludenme*. La primera coma (ubicada entre *comerte* y *auxilio*) separa lo que dice el lobo de lo que dice Caperucita mientras que la segunda es una coma de lista que separa dos exclamaciones equivalentes (*auxilio*, *alludenme*). La tercera coma marca otra frontera: entre el discurso directo y la narrativa subsiguiente.

La resolución de Luis Ricardo también expande lo que dice la protagonista pero, a diferencia del ejemplo anterior, el desenlace no incluye un nuevo personaje.

#### Luis (4° grado)

para comerte ah auxilio me va a comer el lobo.  
Despues de tanto correr el lobo se canso ///

Luis completa la emisión de Caperucita en relación con lo dicho por el lobo: el lobo dice *para comerte* y Caperucita dice *auxilio me va a comer el lobo*. Inmediatamente utiliza un punto y aparte para demarcar los episodios. El desenlace no incluye la entrada de otro personaje y comienza con una marcación temporal: *Despues de tanto correr*. Sin embargo, esta elaborada expresión no tiene una referencia en las acciones narradas previamente (como sería, por ejemplo, *Caperucita salió corriendo* o *el lobo empezó a corretear a Caperucita*).

Otro tipo de intervención consiste en especificar el hablante (con una entrada antepuesta o pospuesta). Esa es la resolución de Sandra:

#### Sandra (4° grado)

para comerte, ah auxilio grito caperucita  
y el lobo se la comió.

La coma es idéntica a la de Antonio (cambio de turno de habla). Pero Sandra introduce una entrada pospuesta (*grito caperucita*) en la que varía el declarativo utilizado a lo largo del texto (*gritó* en lugar de *dijo*). Por otra parte, el final escogido es el único de este tipo: el lobo se sale con la suya y se come a Caperucita.

El ejemplo de Julieta incluye el **agregado de acciones** además de la marcación del discurso directo con variados signos de puntuación:

### Julieta (6° grado)

-¡ah auxilio! caperucita salio corriendo.  
Un leñador ollo sus gritos ///

Julieta marca con guión y signos de admiración la última emisión de Caperucita e inmediatamente continúa el texto en narrativa: *caperucita salio corriendo*. Introduce un punto y aparte que indica el cambio de episodio que comienza con la entrada de un nuevo personaje: *Un leñador*.

En otras resoluciones, los niños combinaron la explicitación del hablante con otros modos de intervención sobre la emisión de Caperucita. En el texto que sigue, por ejemplo, Sergio utiliza la repetición del pedido de auxilio y, además, agrega una acción realizada por el lobo (*y salto el lobo*).

### Sergio (6° grado)

es para comerte, y salto el lobo, y grito auxilio, auxilio, ah auxilio  
llego un leñador ///

Este niño introduce esa nueva acción (*y salto el lobo*) entre la última emisión del lobo (*es para comerte*) y la respuesta de Caperucita (*ah auxilio*). Utiliza comas para separar la emisión del lobo de la acción que agregó y esta última del turno de habla correspondiente a Caperucita (*y grito auxilio, auxilio, auxilio*). En relación con la emisión de la protagonista, Sergio la repite enfáticamente creando un pedido de auxilio que presenta tres partes idénticas separadas por dos comas.

En la resolución de Alejandra se combinan dos tipos de intervención: una entrada antepuesta y la expansión de lo dicho por Caperucita.

### Alejandra (6° grado)

es para comerte, grito caperucita ah auxilio ayudenme el lobo me quiere comer,  
los casadores oyeron a caperucita gritar ///

La primera intervención de esta niña consiste en completar la emisión de Caperucita (elimina *ah* e introduce *ayudenme el lobo me quiere comer*). Esta resolución agrega una expresión equivalente a la que incluía el texto (*ayudenme*), idéntica a la que usara Antonio. Además, crea un paralelismo entre la emisión del lobo (*para comerte*) y la de Caperucita (*el lobo me quiere comer*), que es similar a la propuesta por Luis (*el lobo me va a comer*). Asimismo, Alejandra antepone una entrada a la emisión, variando el declarativo utilizado (*grito* en lugar de *dijo*), igual que en los ejemplos precedentes de Sandra y Sergio. La primera coma que utiliza es de cambio de turno; la segunda marca frontera entre episodios.

Resulta interesante señalar que la mayoría de los niños utilizó puntuación en el límite entre episodios (punto aparte o coma). Esta frontera puede ser remarcada, además, con el uso de alguna marcación temporal léxica como *entonces* o *después*. Un total de 11 niños agregaron una entrada de discurso a la emisión de Caperucita y 9 de ellos la introdujeron como entrada pospuesta. La utilización de las entradas pospuestas está ligada a la intención de producir "lengua escrita" (Blanche-Benveniste, 1982: 250; Ferreiro, 1996:152).

## 4.3. Episodio final

Como ya adelantáramos, las variedades en los desenlaces producidos tienen que ver con la entrada o no de un nuevo personaje. La mayoría de los niños eligió la primera opción por ello comenzamos este apartado presentando esas resoluciones.



Este esquema fue utilizado por **doce de los veinte niños** en la producción del episodio final. Una variación sobre este esquema consiste en introducir el nuevo personaje en posición de sujeto inicial. Esa es la resolución de Julieta.

**Julieta (6°)**

-es para comerte  
 -¡ah auxilio!  
 caperucita salio corriendo.  
 Un leñador olo sus gritos y **la** salvo del lobo  
 matandolo y sacando a la abuelita de su pansa,  
**le** dieron las gracias y vivieron felices para siempre.

Julieta marca con guión y signos de admiración la última emisión de Caperucita (*ah auxilio*) e inmediatamente sigue el texto en narrativa: *caperucita salio corriendo*. Introduce un punto y aparte que indica el cambio de episodio (y de posición enunciativa: hasta ahí revisó un texto, de ahí en adelante producirá el final del relato). El desenlace comienza con la entrada de un nuevo personaje: *un leñador*. Los primeros pronombres clíticos (*la* y *lo*, señalados con negrita) no presentan problemas de referencias. El tercer pronombre es introducido con un verbo en tercera persona del plural (*le dieron*) que provoca cierta ambigüedad en el texto puesto que, después del punto y aparte, sólo ha sido explicitado como sujeto el leñador (y en posición de complementos la abuelita y el lobo).

A pesar de las variaciones entre este desenlace y el producido por Christopher (en torno a la puntuación introducida, las elecciones léxicas, la ortografía de palabras), lo contundente es una recurrencia: el esquema básico para la organización del final se repite.

Entonces, el esquema básico consiste en un sujeto único (mencionado una vez o repetido en varias ocasiones) y una serie de verbos que designan sus acciones (no más de cinco en total, con la ocurrencia reiterada de *llegó* y *mató*); estas últimas pueden ser moduladas de manera variable a través de complementos.

Como anticipáramos más arriba, otros cuatro niños no recurrieron a la entrada de un nuevo personaje para resolver el desenlace. Lucía decide que la mamá de Caperucita reaparezca en la historia para salvar a su hija del lobo.

**Lucía (4° grado)**

para comerte mejor, ah auxilio el lobo me quiere comer,  
 la mamá de caperusita llego a ver si caperusita entrego todo a su abuelita,  
 la mamá vio que el lobo se trataba de comer a caperusita , la mamá la defendió  
 le empesaron a pegar y el lobo nunca volvió

Primero completa la emisión de Caperucita: *ah auxilio el lobo me quiere comer*. Esta modificación crea una simetría a través del uso del mismo verbo (*comer*) por parte de los dos hablantes. Usemos otra presentación gráfica para este final.

la mamá de caperusita	llego a ver	si caperusita entrego todo a su abuelita,
la mamá	vio	que el lobo se trataba de comer a caperusita ,
la mamá	la	defendió
	le	empesaron a pegar
y el lobo nunca volvió		

La solución de Lucía no es prototípica porque recupera a un personaje que aparece inicialmente en el relato y porque ese personaje es femenino (no es un contra personaje masculino oponiéndose al lobo). Pero esta opción le crea una dificultad ya que no se sabe

quiénes le pegaron al lobo. En los sujetos y en los complementos se repiten los mismos personajes: la mamá, Caperucita y el lobo. La *mamá* (3 menciones) se incluye siempre como sujeto y en la primera ocasión aparece como *la mamá de Caperucita*. Caperucita (2 ocurrencias) es introducida siempre en el marco de una construcción subordinada (*si caperucita entrego todo a su abuelita; que el lobo se trataba de comer a caperucita*) y es referida una vez por el clítico *la*. El lobo entra como parte de una construcción subordinada y luego se desplaza a la posición de sujeto. Cuando, finalmente, Lucía utiliza el verbo en plural (*le empezaron a pegar*) y crea una ambigüedad porque no queda claro a quiénes refiere (¿a Caperucita y su mamá? ¿O también está incluida la abuelita?).

Otra variante del desenlace es producida por Juan: decide que, a pesar de los gritos de auxilio, el lobo se coma a Caperucita. Sin embargo, su relato no termina allí y finalmente Caperucita y su abuelita son salvadas. Es interesante notar que no introduce un nuevo personaje como sujeto explícito y queda para el lector la tarea de inferir, a partir del verbo utilizado (*cazaron*), que medió la intervención de otros para el desenlace de la narración.

#### Juan (6° grado)

para comerte- ¡ah auxilio!- dijo Caperucita  
y el lobo se la comio, ese mismo día lo cazaron  
despues le abrieron la pansa y estaba  
Caperusita y su abuela vivas y  
vivieron felises para siempre

Al posicionarse como revisor, a Juan le molestaba que el texto que corregía presentara tantas conjunciones. Conserva esta preocupación al momento de escribir el final del relato puesto que combina el uso de la conjunción “y” con una expresión temporal bastante elaborada (*ese mismo día*) y con el conector temporal *después* para relacionar los enunciados.

Por otra parte, utiliza varias marcas en el diálogo directo (guiones de apertura y de cierre, signos de admiración) y una coma para marcar la frontera entre el desenlace del cuento y los episodios que lo preceden. No emplea punto final pero queda claro que el texto terminó puesto que introduce una fórmula de cierre: *y vivieron felises para siempre*.

Evidentemente domina algunos recursos ligados a la producción escrita de narraciones, por ejemplo, la utilización de marcas temporales para relacionar los enunciados, los usos posibles de la puntuación y el formato que deben tener los cuentos tradicionales. Sin embargo, hay otros aspectos de la escritura que no maneja con la misma solvencia. Utiliza correctamente los pronombres para reemplazar sujetos cuando se trata de objetos directos (como en *el lobo se la comió; ese mismo día lo cazaron*), pero deja sin realizar los sujetos de los verbos *abrieron* y *cazaron*. Otro problema es de coherencia entre el verbo *estaba* (tercera persona del singular) y el sujeto al que se refiere (*Caperucita y su abuela*, tercera persona del plural). En este caso, es probable que Juan haya pensado primero en que Caperucita estaba viva en la panza del lobo y mientras escribía esto recordó que debía explicitar también el destino de la abuelita. Dicho de otro modo, cambia la planificación de lo que está escribiendo. A raíz de ello pluraliza hacia adelante (escribiendo *Caperucita y su abuelita vivas*) pero no verifica lo que ya había escrito (*estaba Caperucita*).

En las resoluciones que mostraremos a continuación, el foco comparativo es entre un desenlace condensado y la producción de un final extenso. Jessica completa el texto pero, estrictamente, no produce un final para la narración.

#### Jessica (6° grado)

/// es para comerte ¡ah! ¡auxilio! Dijo caperucita.....

Esta niña simplemente agrega una entrada pospuesta que completa el turno de habla de Caperucita. La suya es una resolución muy condensada. Sin embargo, no hay que perder de vista dos cosas: primero, este es el único agregado que Jessica introduce en el texto (exceptuando el artículo y el declarativo obligatorios en otros espacios de intervención del texto 1) y, segundo, emplea puntos suspensivos para indicar que el relato continúa. En este sentido, su rol como productora es similar al modo de intervención que prefiere como revisora puesto que su especialidad en la revisión es el uso de signos de puntuación.

La resolución de Xochitl, a diferencia de la de Jessica, consiste en la producción de un desenlace extenso.

### Xochitl (6° grado)

para comerte mejor, -¡ah auxilio!, grito caperucita.  
 en eso estaba cerca un leñador y al oír el grito de caperucita  
 fue a la casa de la abuelita y derrumbo la puerta, cuando entró  
 saco a el lobo y salvo a caperucita, cuando de repente escucharon ruidos del armario,  
 al abrirlo estaba la abuelita escondida y les dijo  
 -mientras me trataba de comer le puse un muñeco y se comió el muñeco no a mi,  
 caperucita muy feliz abrasó a su abuelita e invitaron a el leñador a comer,  
 cuando ya era tarde el leñador se fue a su casa, caperucita y la abuelita le dieron las gracias.

Después de completar la emisión de Caperucita, utiliza un punto y aparte para marcar una frontera entre el texto que acaba de revisar y el desenlace que va a producir. El final del relato comienza, a pesar de ese punto y aparte, con minúscula: *en eso estaba cerca un leñador*. Este personaje oye los gritos de la protagonista y realizará todas las acciones posteriores (*fue, derrumbo, entró, sacó*) hasta salvarla. El texto podría haber terminado así y entonces estaríamos frente a otro desenlace organizado a partir del esquema ya referido. Sin embargo, Xochitl decide que la abuelita estaba escondida en *el armario* y lo escribe, con muy pocas verbalizaciones.

X: [Escribe: *cuando de repente escucharon ruidos del armario*, hace enter, escribe: *al abrirlo estaba*] la abuelita [escribe: *la abuelita*] ... *al abrirlo estaba la abuelita* [escribe: *escondida y le dijo*, hace enter, pone guión de apertura y escribe: *mientras me trataba de comer le puse un muñeco*] [mira la pantalla y continúa y se comió el muñeco no a mi, pone una coma].

Pero su opción contradice el texto precedente en el cual el lobo se comió a la abuelita. La solución que encuentra para reconciliar ambas versiones es muy interesante: retrotrae el relato al momento en que el lobo se come a la abuelita y para ello pone en boca de una ancianita, que sorprendentemente aún vive, la explicación de lo sucedido. La emisión de la abuelita abre con un guión y cierra con una coma aunque este último signo de puntuación puede estar funcionando también como indicación de un límite entre el discurso directo y los sucesos de la narrativa posterior. Luego de realizar esta adecuación, completa el final feliz de la historia.

X: [Mira la pantalla y hace enter] [escribe: *caperucita muy feliz abrasó a su abuelita y*] [borra "y", escribe: *e invitaron al leñador a comer*, pone coma y hace enter] ...  
 E: ¿Y cómo seguiría?  
 X: [Propone formulación] "cuando ya era tarde" [escribe: *cuando ya era tarde*] el leñador [escribe: *el leñador se fue a su casa y caperucita y*, vuelve atrás, borra la "y" en *y caperucita*, pone una coma y sigue escribiendo *la abuelita le dieron las gracias*] ah no es con la "ce" [borra la "s" en *gracias* y pone "c": *gracias*] [pone punto final] ya terminó.

Cabe destacar el uso de la conjunción *e* en *e invitaron*. En el fragmento de entrevista puede observarse que Xochitl escribe la “y”, se da cuenta de que la siguiente palabra a escribir es *invitaron* y cambia “y” por “e”. Este recurso está claramente ligado a la producción de lenguaje escrito.

A lo largo de este episodio final, esta niña utiliza *cuando* en combinación con otras expresiones. Esta conjunción temporal puede ser utilizada para indicar simultaneidad o sucesión inmediata (Gili Gaya, 1982:314). En el ejemplo que estamos analizando se repite en tres ocasiones pero con variantes.

en eso estaba cerca un leñador y al oír el grito de caperucita  
fue a la casa de la abuelita y derrumbo la puerta, **cuando entró**  
saco a el lobo y salvo a caperucita, **cuando de repente** escucharon ruidos del armario,  
/// **cuando ya era tarde** el leñador se fue a su casa, caperucita y la abuelita le dieron las gracias.

En el primer caso indica la sucesión inmediata entre la entrada del leñador y sus dos acciones siguientes (sacar al lobo y salvar a Caperucita). La combinación de *cuando* y *de repente* puede resultar extraña para un adulto que domina la escritura y que, probablemente, hubiera optado por *de repente* en esa construcción. También podría argumentarse que esta niña escribió primero una expresión, luego se le ocurrió otra más pertinente y la incorporó pero sin releer la escritura previa que le hubiera permitido eliminar la expresión sobrante (*cuando*). Sin embargo, esta combinación que produce Xochitl es deliberada. Está enfrentando el problema de hacer progresar la narración y al mismo tiempo organizar temporalmente las acciones narradas. Esto queda claro en la última combinatoria, el uso de *cuando ya era tarde* indica con claridad que pasó mucho tiempo. El uso de *cuando* (casi como un “comodín”) le permite tejer esta trama (Kriscautzky, 2000:152).

La expresión con la que finaliza el texto (*caperucita y la abuelita le dieron las gracias*) no corresponde a una fórmula típica (del estilo *y vivieron felices*) pero podría estar funcionando como coda para cerrar el texto.

#### 4.4. Fórmula de cierre

Las fórmulas canónicas introducidas por la mayoría de los niños para finalizar el relato consistieron en variaciones sobre “y vivieron felices” o, en una ocasión, “colorín colorado este cuento se ha acabado”.

Rodrigo introduce la fórmula de cierre a continuación del desenlace del relato.

##### Rodrigo (6°)

/// y todos quedaron felices por siempre

Otros niños, en cambio, le dieron especial relieve separándola del final producido.

##### Fernanda (4°)

Y VIVIERON FELICES

##### Christopher (4°)

Y COLORIN COLORADO ESTE CUENTO SE A ACABADO

Ambos niños utilizan las mayúsculas y una línea gráfica exclusiva para la fórmula de cierre. En el caso de Christopher, resulta interesante la escritura de *se ha acabado* que el niño grafica como *se a acabado*. En el corpus de las “Caperucitas” esa expresión fue graficada de diversas maneras. Es decir, hay varias posibilidades para su escritura (*se ha acabado*, *sea acabado* y *se a acabado*) mientras que en la enunciación no hay límites precisos para establecer si se trata de dos o tres palabras (Ferreiro y Pontecorvo, 1996:45-46).

También es posible incluir una fórmula de cierre acompañada de la expresión *fin*. Esa fue la resolución escogida por Héctor.

**Héctor (6°)**

y vivieron felices para siempre  
**fin**

Este niño utiliza asimismo una tipografía, un color de fuente (que no es visible en papel) y un tamaño de letra diferente para la expresión *fin* (que ubica en una línea gráfica exclusiva). El uso que Héctor hace de esos recursos denota un conocimiento previo de las opciones de formato tipográfico que posibilita el uso de la computadora.

Priscila combina una *moraleja* con la fórmula de cierre para finalizar el relato.

**Priscila (6°)**

Y todos vivieron felices y nunca más se volvió a ver el lobo y caperucita aprendió a hacerle caso a su mamá.

Priscila separa el desenlace del relato utilizando punto y aparte, por ello comienza la fórmula de cierre con mayúscula. El uso del artículo *el* en lugar de la contracción *al* (*se volvió a ver el lobo*) puede estar relacionado al modo de producción de esta parte del texto. El orden es el siguiente: primero introduce la fórmula conclusiva y enseguida recuerda que en el desenlace previo no explicitó qué pasaba con el lobo, entonces lo agrega; finalmente, decide incluir una moraleja. Por todo ello, la impresión es que el texto *y nunca más se volvió a ver el lobo* es un inserto en medio de la pareja fórmula de cierre – moraleja.

Los dos últimos ejemplos de este apartado nos llevan al análisis del uso de expresiones como “nunca” y “siempre” en los finales producidos por los niños. Un primer dato resulta interesante y permite organizar la presentación del análisis sobre los términos antes mencionados: no fue producida ninguna resolución en la que los niños combinaran las expresiones *nunca* y *siempre* (como sería, por ejemplo, *nunca volvió a regresar el lobo y todos vivieron felices por siempre*).

Analizaremos en primer lugar lo que sucede en el caso de la expresión “siempre”. En todos los finales este término fue incluido como componente de la fórmula de cierre. A los ejemplos citados previamente (ver más arriba las fórmulas de cierre introducidas por Héctor y Rodrigo) pueden sumarse los siguientes:

**Juan (6°)**

y vivieron felices para siempre

**Julieta (6°)**

y vivieron felices para siempre.

**Valeria (4°)**

y caperucita vivio para siempre feliz con su mamá.

Es interesante destacar que todos los niños que utilizan la expresión “siempre” en la fórmula de cierre han decidido que el lobo muere y, a raíz de su deceso, el resto de los personajes (*Caperucita y su mamá, todos* o un plural indicado por el verbo *vivieron*) puede vivir sin esa amenaza consiguiendo una felicidad eterna (*por siempre* o *para siempre*). Es decir, la expresión “siempre” en todos los casos se utiliza referida a los personajes que se salvan (*Caperucita, la abuelita, la mamá*).

En lo que sigue nos detendremos en el uso de la expresión “nunca” (o “nunca más”). Como ya indicáramos, este término puede ser utilizado en combinación con una fórmula de cierre pero que no incluya “siempre”. Además puede incluir una moraleja como en el ejemplo de Priscila citado más arriba. La resolución de Antonio es del primer tipo.

**Antonio (4°)**

/// nunca volvió a regresar el lobo y vivieron felices

Él utiliza la expresión *nunca* en oposición a *y vivieron felices*. Dicho de otro modo, puesto que el lobo escarmentó y *nunca volvió* todos pudieron vivir felices. Como especificáramos más arriba, esta resolución no incluye la expresión “siempre” en la fórmula de cierre.

Revisemos ahora otras dos resoluciones:

**Lucía (4°)**

/// le empezaron a pegar y el lobo nunca volvió

**Luis Ricardo (4°)**

/// caperucita se fue a su casa y el lobo nunca la volvió a molestar.

Estos dos niños emplean, al igual que Antonio, la expresión *nunca* combinada con *volvió*, puesto que aquella exige ser completada con alguna acción (*nunca volvió, nunca regresó, etcétera*). Por otro lado, es interesante constatar que todos los niños que utilizan esta expresión decidieron que el lobo no muriera sino que escarmentara a partir de la situación sufrida. Además, la expresión “nunca” se emplea en todos los casos referida al personaje del lobo.

En todos los casos analizados, los niños establecen relaciones lógicas cuando usan estas expresiones: si el lobo no murió es necesario que nunca vuelva o nunca más moleste a los personajes, por el contrario, si el lobo muere automáticamente los personajes pueden vivir felices por siempre.

#### 4.5. Valoración de las producciones de los niños

A continuación presentamos la tabla N° 8 que resume las intervenciones de los niños en relación con el final del relato. Está organizada en los tres espacios textuales previamente analizados y caracteriza la totalidad de las resoluciones de los niños desde un punto de vista comparativo: *producciones mínimas* y *máximas* del final del texto.

A la **emisión de Caperucita** (discurso directo) es posible marcarla con puntuación, explicitar el declarativo y el hablante con una entrada antepuesta o pospuesta y agregar acciones de alguno de los dos personajes que participan del diálogo previo (Caperucita y el lobo). Cuando se interviene sobre uno de los dos primeros (puntuación o entrada de discurso directo) se adjudica una estrellita, puesto que se trata de una producción mínima. Cuando se interviene sobre ambos se adjudican dos. Si además de marcar y explicitar el hablante, se utiliza una variedad de puntuación o se combina la marcación con la inclusión de nuevas acciones se adjudican tres estrellitas. Cuando no hay producción alguna se utiliza cero (0).

Respecto al **episodio final** los aspectos a considerar son: la inclusión de un nuevo personaje, la suerte corrida por el lobo y caperucita y el destino final de la abuelita. Si el desenlace se centra exclusivamente en la llegada de un nuevo personaje y en la suerte del lobo se adjudica una estrella. A medida que los niños incluyen en el desenlace del relato lo que sucedió con los demás personajes (Caperucita y la abuelita) se adjudican más estrellas. Si no hay producción alguna se indica con cero.

En el caso de la **fórmula de cierre**, su ausencia se indica con cero y su presencia con una estrellita (nos referimos a la forma básica y *vivieron felices*). Si, además de incluirla, utilizan punto final o expanden la forma básica se adjudican dos estrellitas. Si utilizan algún tipo de formato gráfico para la fórmula, incluyen una moraleja o la expresión *fin*, se adjudica una estrellita más.

Tabla N° 8

Caracterización de las resoluciones de los niños como productores			
4° grado	discurso directo	episodio final	fórmula de cierre
Adolfo	**	**	0
Antonio	**	**	**
Christopher	**	**	***
Felipe	***	*	0
Fernanda	**	**	***
Lucía	**	**	0
Luis Ricardo	**	**	0
Marysol	*	0	0
Sandra	**	*	0
Valeria	*	**	**
6° grado	discurso directo	episodio final	fórmula de cierre
Alejandra	***	**	**
Héctor	**	**	***
Jessica	**	*	0
Juan	***	***	**
Julieta	***	***	**
Priscila	***	***	***
Rodrigo	*	**	*
Román	***	***	*
Sergio	***	***	***
Xochitl	*	***	0

En el discurso directo de Caperucita las *producciones mínimas* (indicadas por una estrella) presentan la misma cantidad de ocurrencias en ambos grados (2 niños tanto en 4° como en 6°). En cambio, los otros tipos de producciones se concentran en uno de los grupos de niños: las *intermedias* (dos estrellas) son realizadas fundamentalmente por niños de 4° y las *máximas* (tres estrellas) por alumnos de 6°.

En el caso del desenlace, también se polarizan los tipos de intervenciones en relación con el grupo escolar. Las *producciones máximas* se concentran en 6° grado (6 niños) mientras que las *intermedias* corresponden mayormente a los niños de 4° (7 niños del total de 10). En este caso resulta interesante detenerse en la distribución de los tipos por año escolar. De los 10

niños de 4° grado, 7 realizaron producciones intermedias, 2 realizaron mínimas y una niña no hizo nada. En el caso de 6°, 6 niños realizaron producciones máximas, 3 niños realizaron intermedias y una niña intervino de forma mínima. Dicho de otro modo, en una escala de 0 a 3 las producciones de los más pequeños se concentran en el medio (entre 1 y 2) mientras que las de los niños más grandes se desplazan del medio hacia arriba (entre 2 y 3).

La inclusión de una fórmula de cierre predomina entre los niños de 6° grado (8 niños de 6° frente a 4 niños de 4°). Sin embargo, al interior de los grupos, la distribución por tipo de producción favorece a los niños más pequeños. Los niños de 4° presentan sólo producciones *intermedias* (2 niños) y *máximas* (2 niños) mientras que los de 6° se distribuyen en *mínimas* (2 niños), *intermedias* (3 niños) y *máximas* (3 niños).

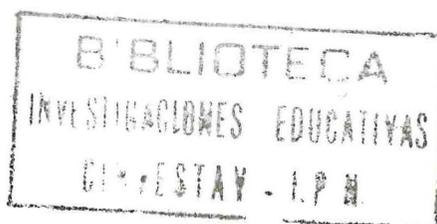
#### 4.5. Síntesis de los resultados del capítulo 4

Todos los niños completaron el texto inicial al menos sobre la emisión de Caperucita y la mayoría de ellos (18 niños sobre un total de 20) produjo un desenlace para el relato. Además, la organización que la mayoría de los productores hizo de este espacio respetó un esquema básico (entrada del nuevo personaje y acciones subsiguientes) que podía presentar variaciones sobre la identidad del personaje, modulaciones de las acciones narradas e incluso acompañarse con una fórmula típica. El análisis de los apartados previos (ejemplificación y valoración de las producciones) indica diferencias a favor de las resoluciones de los niños de 6° grado (exceptuando la fórmula de cierre) pero no permite concluir que éstas correspondan al grado escolar en su conjunto. Algunos niños de 6° produjeron desenlaces extensos o trabajaron con más detalle sobre la emisión de Caperucita. Sin embargo estos resultados corresponden a algunos niños de 6° y no al grupo escolar completo.

Como anticipáramos en el capítulo 3 al segmentar los espacios de intervención para el texto 1, es posible comparar dos espacios para analizar la coherencia semántica de los textos modificados por los niños. Estos espacios son el desenlace producido y el final de la abuelita y preparación del lobo (*bueno el lobo se la comió y entonces el lobo se cambió para parecerse a la abuelita*).

La comparación gira en torno al destino de la abuelita: el lobo la come o la encierra en el ropero. El texto 1 incluye la primera opción en el espacio textual del final de la abuelita y preparación del lobo. Por lo tanto las resoluciones para el desenlace pueden consistir en mantener esta opción, no especificar la suerte de la abuelita en el episodio producido o cambiar la suerte de la ancianita. En este último caso resulta necesario modificar el espacio textual previo (donde dice que el lobo se la comió) para mantener la coherencia semántica en el texto modificado. Las variedades en las resoluciones de los niños para el mantenimiento de la coherencia entre los dos espacios textuales son cuatro:

- Desenlaces coherentes con el espacio previo (final de la abuelita y preparación del lobo): 5 niños de 6° (Sergio, Juan, Julieta, Priscila y Xochitl).
- Desenlaces modificados con cambios en el espacio textual previo: 1 niño de 4° (Christopher que inicia la primera revisión introduciendo el final ausente).
- Desenlaces incoherentes: 1 niño de 6° (Román).
- Desenlaces que no incluyen referencias al destino final de la abuelita: 11 niños (8 de 4° y 3 de 6°).



El resumen previo indicaría que la mayoría de los finales producidos mantienen la coherencia semántica con el espacio textual previo. Sin embargo, estos resultados se deben a que los desenlaces producidos por 11 de los 20 niños no incluyen referencias a la suerte de la abuelita. Estas resoluciones pueden ser modificadas durante una segunda revisión del texto, por lo tanto, en el capítulo que sigue nos ocuparemos nuevamente de la relación entre los dos espacios textuales.

## Capítulo 5

### Segunda revisión: los niños como revisores de la primera revisión (texto 1 y texto 2)

#### 5.1. Introducción

La segunda revisión debe ser diferenciada de la primera porque el texto de partida ya no es el mismo para todos los niños, cada uno de ellos enfrenta la versión que produjo como resultado de la primera revisión.

Realizar una segunda revisión sobre los textos ya corregidos fue una tarea de carácter *opcional* para los niños. Recordemos que cuando terminaba la primera revisión del texto, la entrevistadora preguntaba al niño: “¿ya quedó como un cuento de los libros?”. Frente a este planteo, algunos de los revisores se declararon conformes con lo realizado (y en ese caso finalizaba la sesión), en tanto que otros decidieron volver sobre el texto para revisarlo nuevamente.

Los datos analizados en este apartado corresponden a los **niños que realizaron al menos dos revisiones sobre alguno o ambos textos**. Esto quiere decir que el total de los niños involucrados en este análisis es menor que el correspondiente a la primera revisión. A continuación, presentamos la tabla N° 9 con la cantidad de *revisores en segunda instancia* para cada texto.

Tabla N° 9

Niños que hicieron 2ª revisión		
	Texto 1	Texto 2
Niños de 4°	9	6
Niños de 6°	7	9
total	16	15

En el caso del texto 1, 16 niños (de un total de 20) realizaron una segunda revisión mientras que, para el texto 2, fueron 15 niños (del total de 20). Sin embargo, cada uno de los totales previos no incluye a los mismos sujetos ya que algunos niños realizaron una segunda revisión sólo para uno de los dos textos mientras que otros la hicieron en ambos. Entonces, resulta necesario discriminar la distribución de las segundas revisiones respecto a los niños y a los textos (tabla N° 10).

Tabla N° 10

Niños que hicieron 2ª revisión diferenciados por texto				
	textos 1 y 2	texto 1	texto 2	total (por grado)
Niños de 4°	5	4	1	10
Niños de 6°	6	1	3	10
total (por texto)	11	5	4	20

Los datos precedentes indican que **todos** los niños realizaron una segunda revisión al menos para uno de los textos (por ello la columna de totales por grado muestra 10 niños en 4° y 10 niños en 6°). Once de los 20 niños realizaron dos revisiones para ambos textos.

## 5.2. Categorización de las revisiones realizadas por los niños

En este apartado se analiza comparativamente la primera versión modificada de los textos iniciales con la última versión. El punto de partida de cada niño que realizó una segunda revisión fue la primera versión producida a partir del texto original (texto 1 o texto 2), por lo tanto, *cada niño tiene un texto de inicio diferente para la segunda revisión*. De allí que el análisis parta de la comparación de las versiones (primera versión y última versión) de cada uno de los niños.

La segunda revisión es entonces un retorno sobre el texto modificado, ***una revisión de lo ya revisado***. Esto significa un *nuevo cambio en la posición enunciativa* para aquellos niños que finalizaron la primera revisión produciendo el final del relato. Además, todos los niños que realizaron una segunda revisión enfrentaron un texto en el que ya habían intervenido. Es decir, *ya no se trata de revisar un texto enteramente producido por otro*.

Puesto que el análisis está centrado en las modificaciones introducidas durante la segunda revisión, a partir de la primera versión que cada niño elaboró para cada texto, tampoco puede plantearse una comparación del conjunto de los datos respecto a los modos de intervención sobre el texto o respecto a los espacios textuales en los que se realizaron cambios. Dicho de otra manera, *los modos y espacios de intervención sobre la primera versión modificada varían de un niño a otro debido a que el texto del que parten no es el mismo*.

Sin embargo, es posible, a partir de la comparación individual entre las versiones de cada niño, establecer cuántos de ellos enfocaron la segunda revisión en aspectos diversos a los abordados en la primera o, por el contrario, mantuvieron el foco inicial de una a otra. Por otra parte, las resoluciones pueden ser asimismo analizadas desde el punto de vista de los espacios textuales, es decir, los niños podían intervenir en espacios textuales no modificados en la primera revisión o podían revisar sus propias modificaciones previas. En primer lugar, presentaremos la tarea de revisar por segunda vez cada texto desde el punto de vista de los espacios textuales de intervención.

### 5.3. Intervenciones de los niños durante la segunda revisión en relación con espacios textuales

Durante la segunda revisión, los niños podían *intervenir en espacios textuales sobre los que previamente no lo habían hecho* o podían *modificar sus propias intervenciones precedentes*.

La comparación entre los cambios realizados en la primera y en la segunda revisión está centrada en cada niño, o sea que las resoluciones de cada niño durante la segunda revisión se comparan con las que previamente hizo. Por lo tanto, los ejemplos que a continuación se presentan corresponden a casos específicos. Esto quiere decir que se ejemplifica sobre *espacios de intervención que corresponden a textos individuales*, pero sin perder de vista los espacios textuales previamente definidos.

#### 5.3.1. Intervenciones en espacios textuales en los que no había modificaciones previas

Héctor interviene dónde no lo había hecho previamente. Esta segunda revisión se ocupa de la apertura del texto 1 usando una fórmula de inicio. También incluye el título.

**Héctor (6°, texto 1)**

primera revisión	segunda revisión
una vez la mamá le dijo a caperucita ///	<b>Caperusita roja</b>  Herace una vez caperusita y su mamá le dijo a caperucita ///

La primera revisión de Héctor sobre el texto 1 consistió en la demarcación con puntuación, la introducción de combinaciones en los espacios en discurso directo (el encuentro con el lobo, la llegada de Caperucita y el diálogo canónico) y la producción del final del relato. En este último incluye una fórmula de cierre y la expresión fin. Cuando comienza la segunda revisión, sus intervenciones se concentran en el inicio del texto para darle el formato de un cuento tradicional: expande la apertura con un comienzo típico y una presentación del personaje principal y agrega el título (con fuente y tamaño diferente al resto del texto). Pareciera que la incompletud del final del texto le permitió notar las ausencias del inicio. Es el único cambio que introduce en la segunda revisión (ver Tablas A9 y A10 con la categorización de todos los cambios en segunda revisión).

Un ejemplo muy similar al anterior corresponde a la segunda revisión de Felipe (4°).

**Felipe (4°, texto 1)**

primera revisión	segunda revisión
una vez la mamá le dijo a caperucita ///	<b>Habia</b> una vez <b>que</b> la mamá le dijo a caperucita ///

Él introduce una fórmula de inicio que corresponde a la única intervención que realiza en la segunda revisión del texto.

La intervención sobre espacios textuales no revisados puede tener como consecuencia la producción de una versión de “Caperucita Roja” alternativa a la que presentaba el texto. Luis Ricardo cambia el espacio ligado al engaño del disfraz (texto 1) y decide que la abuelita no sea devorada por el lobo (esto corresponde a una intervención *mixta de tipo 1*).

**Luis Ricardo (4°, texto 1)**

primera revisión	segunda revisión
/// bueno el lobo se la comió y entonces el lobo se cambió para parecerse a la abuelita ///	/// <del>bueno</del> pero el lobo <del>no</del> la comió y la encerro en el cloced /// y el lobo se cambio para parecerse a la abuelita ///

Realizó este cambio durante la segunda revisión, después de haber producido el final de la primera. Sin embargo, el desenlace que había incorporado no indicaba qué pasó con la abuela y, durante la segunda revisión, Luis Ricardo no intervino para modificarlo (como sería, por ejemplo, incluir en el desenlace la liberación de la ancianita).

Román (6°) no había realizado cambios en la explicitación de la desobediencia (texto 1) y lo hace en la segunda revisión a través de una intervención *mixta tipo 2*.

**Román (6°, texto 1)**

primera revisión	segunda revisión
/// y caperucita no hizo caso de las advertencias de su mamá y se fue por el bosque ///	/// caperucita no hizo caso de las advertencias de su mamá y se fue por el bosque donde <del>no</del> <del>devia</del> irse ///

En el caso del texto 2, contamos con pocos ejemplos de intervenciones en espacios textuales no revisados porque hubo numerosas intervenciones durante la primera revisión. Uno de los pocos ejemplos corresponde a Xochitl.

#### Xochitl (6°, texto 2)

Primera revisión	Segunda revisión
/// y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor ///	/// y le dice caperucita- ¿ por qué tienes esos ojos tan grandes?, y <del>le dijo</del> el lobo <del>dijo</del> - para verte mejor, ¿y por qué tienes esa nariz tan grande?,-para olerte mejor ///

Esta niña no había intervenido en el diálogo canónico. Cuando revisa por segunda vez el texto interviene en este espacio con una combinación de varios signos de puntuación y una modificación léxica. Emplea signos de interrogación, comas y guiones de apertura; a raíz de ello varias emisiones están doblemente marcadas al inicio o al final.

### 5.3.2. Intervenciones sobre espacios textuales ya revisados

Como ya explicitáramos, la segunda revisión del texto también permitió a los niños modificar sus intervenciones previas. Uno de los modos más recurrentes de corregir espacios sobre los que ya se había intervenido consistió en volver sobre el discurso directo para introducir nuevos signos de puntuación. Esto puede ejemplificarse en la segunda revisión de Antonio sobre el diálogo canónico.

#### Antonio (4°, texto 1)

primera revisión	segunda revisión
/// y le dijo qué ojos tan grandes tienes son para verte mejor, y qué orejas tan grandes son para oírte mejor, qué nariz tan grande tienes son para olerte mejor, y qué boca tan grande tienes es para comerte, ///	/// le dijo qué ojos tan grandes tienes, son para verte mejor, y qué orejas tan grandes, son para oírte mejor, qué nariz tan grande tienes, son para olerte mejor, y qué boca tan grande tienes, es para comerte, ///

Incluyó más comas en esta segunda revisión para separar los pares pregunta – respuesta que había distinguido previamente. Ahora la delimitación corresponde a las emisiones de cada uno de los hablantes (Caperucita y el lobo).

Otra resolución similar es la de Héctor que también introduce más signos de puntuación en el diálogo canónico.

#### Héctor (6°, texto 2)

primera revisión	segunda revisión
/// le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes , le dijo el lobo son para verte mejor.  Porqué tienes esa nariz tan grande -es para olerte mejor- ///	/// le dice caperucita -porqué tienes esos ojos tan grandes- , le dijo el lobo -son para verte mejor-.  Porqué tienes esa nariz tan grande -es para olerte mejor- ///

Este niño había utilizado por primera vez los guiones al final de la primera revisión, en la última locución del lobo (*-es para olerte mejor-*). Inmediatamente, decidió extenderlos a todos los espacios textuales en discurso directo y a esta tarea dedica la segunda revisión. Resulta interesante destacar que agregó los guiones para delimitar las emisiones sin quitar la coma que había incluido previamente.

Los ejemplos precedentes muestran a niños revisando la marcación que habían hecho del diálogo canónico, pero ellos no reemplazan los signos que habían incluido sino que agregan otros más. Sin embargo, el retorno sobre lo ya revisado puede tener como consecuencia modificar un cambio previo.

Una segunda revisión también posibilitó cambios con la intención de dar pistas al lector potencial acerca de cómo interpretar un espacio del texto. Esto es lo que intenta Valeria en la revisión de su primera versión de la llegada de Caperucita (texto 1).

**Valeria (4°, texto 1)**

primera revisión	segunda revisión
/// y llegó caperucita y tocó tan tan y el lobo dijo quién <i>caperucita dijo</i> soy yo <i>abuelita caperucita</i> entra sí mira abuelita te traje panes con mermelada ///	/// llegó caperucita y tocó tan tan y el lobo dijo quién ,caperucita dijo soy yo caperucita entra ,sí mira abuelita te traje panes con mermelada ///

En la primera revisión, había especificado el hablante (*caperucita dijo*) y eliminado la expresión *abuelita* introduciendo a continuación *caperucita*. Este cambio podía interpretarse de dos maneras. Por un lado, es posible considerar que la emisión de Caperucita es *soy yo caperucita* en lugar de *soy yo abuelita*, y en ese caso nos encontramos frente a una modificación léxica. Si este es el sentido del cambio, el diálogo debiera procesarse como sigue:

caperucita dijo  
                   soy yo caperucita  
                   entra  
                   sí mira abuelita te traje panes con mermelada

Otra interpretación consiste en recortar la emisión de Caperucita como *soy yo*.

caperucita dijo  
                   soy yo  
 caperucita entra  
                   sí mira abuelita te traje panes con mermelada

En este caso, la expresión *caperucita entra* corresponde a una intervención que cambia el discurso directo a narrativa: *entra* era dicho por la abuelita y ahora la expresión *caperucita entra* corresponde al narrador del relato.

En la segunda revisión, introduce comas cuya posición no es convencional (están al “inicio” del discurso directo) pero que cumplen la función de distinguir partes en el diálogo. Sin embargo, como estas marcas gráficas no son introducidas ni antes ni después del nombre, sigue siendo imposible definir en qué lugar queda *caperucita*. Es decir, la introducción de las comas las interpretaciones que planteáramos antes. Todas se siguen manteniendo. Esta solución de Valeria podría estar indicando que la expresión pertenece tanto a la emisión como a lo que sigue y debe leerse así:

caperucita dijo  
                                   soy yo caperucita  
 caperucita entra  
                                   sí mira abuelita te traje panes con mermelada

Este uso corresponde a un recurso retórico que se denomina *apó koinou* (Blanche-Benveniste, 1998:169). Valeria lo emplea para no volver a repetir el nombre, puesto que hay demasiadas menciones de *caperucita* a lo largo del texto y especialmente en el segmento que está revisando.

Decíamos que el retorno sobre lo ya revisado podía implicar modificaciones sobre los cambios realizados previamente. Al mismo tiempo, el modo de intervención sobre el espacio puede ser el mismo que se había utilizado u otro diferente. A continuación, analizaremos los cambios realizados por los revisores en segunda instancia desde el punto de vista de los modos de intervención utilizados.

#### 5.4. La segunda revisión según los modos de intervención utilizados

Todos los ejemplos que siguen corresponden a intervenciones sobre espacios textuales ya revisados. Esta segunda revisión puede incluir los mismos modos de intervención ya empleados o el uso de otros antes no utilizados. Veamos las resoluciones de los niños.

Rodrigo, en la segunda revisión, logra mejorar una intervención inicial en el diálogo canónico usando el mismo recurso: cambia la modificación léxica y *dijo* que había agregado en la primera revisión por otra más lograda *le contesto el lobo*.

##### Rodrigo (6°, texto 2)

primera revisión	segunda revisión
/// y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le contesto el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande y dijo para olerte mejor ///	/// /// y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le contesto el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande <b>le contesto el lobo</b> para olerte mejor ///

El niño ya había utilizado esta entrada para la otra locución del lobo en la primera revisión. Podríamos decir que emplea un recurso ya utilizado pero que mejora su primera resolución sobre el espacio textual.

Veamos ahora la resolución de Xochitl. Esta niña sigue utilizando puntuación y modificaciones léxicas para el espacio de la llegada de Caperucita en el texto 1.

##### Xochitl (6°, texto 1)

Primera revisión	Segunda revisión
/// y llegó caperucita y tocó tan tan y el lobo dijo-¿quién?, -soy yo abuelita,dijo caperucita entra sí mira abuelita te traje panes con mermelada y le dijo ///	/// y llegó caperucita y tocó "tan tan" y el lobo dijo-¿quién?, -soy yo abuelita,dijo caperucita - entra,dijo <b>el lobo</b> , -sí mira abuelita te traje panes con mermelada y le dijo ///

En la primera revisión empleó signos de interrogación guiones de apertura, comas y una entrada de discurso (dijo caperucita). Durante la segunda revisión vuelve a intervenir sobre este espacio textual pero emplea los mismos recursos de manera muy refinada: usa dos comas para enmarcar la entrada pospuesta *dijo el lobo* y un par de comillas en la onomatopeya.

El ejemplo que sigue supone un cambio cualitativo en el modo de intervención sobre un espacio textual ya revisado. Alejandra había intervenido sobre la expresión de la simultaneidad del texto 2 pero sólo para incluir un punto de final de párrafo. En la segunda revisión del texto realiza una intervención *mixta* (tipo 2).

**Alejandra (texto 2)**

Primera revisión	Segunda revisión
/// y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja.	y caperucita se fue y <del>cantaba</del> cantando muy alegre mientras que el lobo llega a ya estaba en la casa de su abuelita de caperucita roja.

Consideremos otra resolución, que corresponde a las intervenciones de Priscila en los espacios de núcleo del desenlace y fórmula de cierre (texto 2).

**Priscila (6°, texto 2)**

primera revisión
y hasta que encontró a un casador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita del ropero y todos aprendieron en especial caperucita a hacerle caso a su mamá. [spp] Y este cuento se acabó.
segunda revisión
y hasta que encontró a un casador y le dijo que le ayudara y el <del>casador</del> sacó a la abuelita del ropero y todos aprendieron en especial caperucita a hacerle caso a su mamá, <del>por que si no te pasa lo mismo que caperucita</del> . [spp] Y este cuento se acabó.

En la primera revisión, Priscila había modificado la primera ocurrencia de *domador* por *casador*, agregando luego una moraleja y utilizando puntuación (o sea una intervención *mixta tipo 1*). En la segunda revisión, cambió la segunda ocurrencia de *domador* por *casador* para dar coherencia al texto. También expande la moraleja que ella misma había agregado durante la primera revisión incorporando, después de una coma, un recurso retórico dirigido al lector (*mixta 2*). De este modo, Priscila complejiza su intervención sobre un espacio ya modificado.

Otros niños realizan búsquedas específicas sobre la totalidad del texto para incorporar de manera sistemática una modificación léxica (Antonio) o una mayúscula en el nombre de la protagonista del relato (Juan).

**Antonio (4°)**

primera revisión	segunda revisión
una vez la mamá le dijo a caperucita que le llevara a su abuelita una canasta con panes con mermelada, y le dijo no te vayas por el bosque ///	La caperusita roja una vez la mamá de caperucita, le dijo a caperucita <del>roja</del> que le llevara a su abuelita una canasta con pan con mermelada, y le dijo no te vayas por el bosque ///

Durante la segunda revisión, Antonio continúa introduciendo comas y modificaciones léxicas en el relato. En el espacio de la apertura agrega *de caperucita* (para indicar que se trata de la *mamá de caperucita*) y una coma que separa la narrativa del comienzo del discurso. Las demás modificaciones léxicas a lo largo del texto consisten en incorporar *roja* en el nombre de la protagonista. La segunda revisión se desglosa entonces en una lectura de búsqueda focalizando en un término a lo largo del texto (en todas las ocurrencias de *caperucita* agrega *roja*).

Consideremos ahora la resolución de Juan. La primera revisión realizada por Juan estuvo centrada en la demarcación del texto con signos de puntuación, en la introducción de modificaciones léxicas e intervenciones mixtas. En la apertura había incluido una mayúscula de inicio como único cambio.

**Juan (6°)**

primera revisión	segunda revisión
Una vez la mamá le dijo a caperucita que le llevara a su abuelita una canas ta de panes con mermelada y le dijo -no te vayas por el bosque- ///	<b>H</b> abía una vez una niña llamada <b>C</b> aperucita su mama le pidió que le llevara a su abuelita una canas ta de panes con mermelada y le dijo -no te vayas por el bosque- ///

La segunda revisión consiste en las intervenciones sobre la apertura (comienzo típico, presentación del personaje principal) y sobre el pedido de la madre (cambia del declarativo *dijo* por *pidio*). Después de estos cambios, Juan se concentra en la inclusión de la mayúscula en el nombre de la protagonista. Para incorporarla Juan realiza una lectura de búsqueda que le permite localizar todas las ocurrencias de *caperucita* y homogeneizar el uso de la mayúscula de nombre propio que había agregado en una única ocasión durante la primera revisión.

Resulta interesante contrastar lo realizado por Antonio con lo realizado por Juan. En algunos aspectos, las revisiones parecieran similares (Antonio incluye *roja* y Juan la mayúscula en el nombre propio). Sin embargo, el niño más pequeño (Antonio) continúa durante la segunda revisión con la inclusión de puntuación iniciada en la primera; Juan, en cambio, da por concluida esa tarea en la primera revisión del texto y en la segunda no interviene usando puntuación.

La inclusión de signos de puntuación así como el control posterior de los usos hechos de estas marcas gráficas pareciera ser un tipo de intervención recurrente de una a otra revisión. Recordemos que los dos textos presentados originalmente para la tarea de revisión se

caracterizaban por la ausencia (texto 1) o la presencia escasa de puntuación (texto 2). En este contexto resulta muy lógica la preocupación de los niños por revisar la utilización que hicieron de este recurso para demarcar los textos.

**5.5. Marcaciones gráficas de inicio y fin**

La mayúscula de inicio y el punto final podían introducirse en una ocasión en el texto 1: para indicar los límites del texto. Además esta versión de Caperucita no presentaba título. En el texto 2, en cambio, existía la posibilidad de utilizar en cada párrafo estas marcaciones gráficas. Los niños intervinieron incorporando estas marcaciones en ambas revisiones. En este apartado presentamos esos resultados comparando primera y segunda revisión y por grado escolar, comenzando por el **texto 1**.

Tabla N° 11: Incorporación de título, mayúscula de inicio y punto final (texto 1)

4°	Título		Mayúscula de inicio		Punto final	
	1ª revisión	2ª revisión	1ª revisión	2ª revisión	1ª revisión	2ª revisión
Adolfo	-	-	-	-	X	-
Antonio	-	X	-	-	X	-
Christopher	-	-	X	-	-	-
Felipe	-	-	-	X	X	-
Fernanda	-	X	-	X	-	X
Lucía	-	-	-	X	-	X
Luis R.	-	X	-	-	X	-
Marysol	-	-	X	-	X	-
Sandra	-	X	-	-	X	-
Valeria	-	X	-	-	X	-
	0	5	2	3	7	2

La mayúscula de inicio fue introducida por 5 niños de 4° grado (sobre un total de 10): 2 niños lo hicieron durante la primera revisión y 3 durante la segunda. El punto final fue utilizado por 9 de los 10 niños de 4°: 7 lo introdujeron en la primera revisión y 2 en la segunda. En cambio, el título fue introducido en segunda revisión por todos los niños (5 en total).

Consideremos la tabla N° 12 con los resultados para 6° grado.

Tabla N° 12: Incorporación de título, mayúscula de inicio y punto final (texto 1)

6°	Título		Mayúscula de inicio		Punto final	
	1ª revisión	2ª revisión	1ª revisión	2ª revisión	1ª revisión	2ª revisión
Alejandra	-	-	X	-	X	-
Héctor	-	X	-	X	-	-
Jessica	-	-	-	X	X	-
Juan	-	-	X	-	-	-
Julieta	-	-	X	-	X	-
Priscila	-	-	X	-	X	-
Rodrigo	-	-	X	-	-	-
Román	-	X	-	X	X	-
Sergio	-	X	X	-	X	-
Xochitl	-	-	X	-	X	-
	0	3	7	3	7	0

Todos los niños de 6° emplean la mayúscula de inicio. La mayoría (7 de 10 niños) la incorpora en la primera revisión y 3 niños durante la segunda. El punto final fue utilizado por 7 niños y todos lo incluyeron en la primera revisión. Del total de 10 niños, 5 utilizan ambas convenciones gráficas en la primera revisión. El título, en cambio, es agregado en la segunda revisión por sólo 3 niños, que emplean, además recursos de formato para diferenciarlo del resto del texto (como vimos en el ejemplo de Héctor en el apartado 5.2.1 de este capítulo).

Resumiendo: la mayúscula de inicio fue introducida en ambos grados tanto en la primera como en la segunda revisión. El punto final fue incluido por todos los niños de 6° en la primera revisión (7 de 10) al igual que la mayoría de los niños de 4° (9 en total y 7 de ellos en la primera). Es decir, ambas marcas gráficas pueden ser introducidas en la primera o en la segunda revisión. En cambio, el título es incluido exclusivamente en la segunda revisión.

El **texto 2** presentaba mayúscula de inicio del texto pero no punto final. Los niños incorporaron mayúscula al inicio del párrafo demarcado y signos de puntuación para indicar el final (generalmente punto y aparte, cuando este no es el caso indicamos entre paréntesis de qué signo se trata y el número de ocurrencias). Las tablas a continuación presentan las

ocurrencias de las marcas de inicio y final de párrafo distribuidas por niño y grupo escolar. También discriminamos las ocurrencias de punto final.

**Tabla N° 13: Incorporación de mayúscula, signo de final de párrafo y punto final**

Texto 2						
Niños 4°	Signo de final de párrafo		Mayúscula de párrafo		Punto final	
	1ª revisión	2ª revisión	1ª revisión	2ª revisión	1ª revisión	2ª revisión
Adolfo	8 (8 vi)	-	-	-	-	-
Antonio	7	-	-	-	1	-
Christopher	4	-	4	-	1	-
Felipe	6	-	6	-	1	-
Fernanda	-	-	-	-	-	-
Lucía	3 (1 vi)	3 (elimina vi)	1	5	-	1
Luis R.	-	-	-	-	-	-
Marysol	-	-	-	-	1	-
Sandra	4	-	2	2	1	-
Valeria	2	-	3	-	1	-
	37		22		7	

En primer lugar, cabe aclarar que dos niñas de 4° (Fernanda y Marysol) no establecieron párrafos, por lo tanto, el número total de niños que incorporaron signos de final de párrafo y mayúscula de párrafo corresponde a 8. La mayoría de los niños de 4° incorporó prácticamente la totalidad de estas marcas gráficas de inicio y fin durante la primera revisión (6 de 8) y dos niñas introdujeron algunas durante la segunda. En relación con el punto final, 7 niños lo introducen (6 en primera revisión y 1 sólo uno en la segunda). El número total de ocurrencias de signo de final de párrafo es mayor que el de mayúsculas: 37 versus 22. La diferencia entre ambos da 15 y esta cifra corresponde al total de dos niños (Adolfo y Antonio) que no utilizaron mayúsculas.

Veamos ahora las resoluciones de los niños de 6° grado en la tabla N°14.

**Tabla N° 14: Incorporación de mayúscula, signo de final de párrafo y punto final**

Texto 2						
Niños 6°	Signo de final de párrafo		Mayúscula de párrafo		Punto final	
	1ª revisión	2ª revisión	1ª revisión	2ª revisión	1ª revisión	2ª revisión
Alejandra	2	-	-	-	-	1
Héctor	4	-	4	-	1	-
Jessica	2	-	2	-	1	-
Juan	5	-	5	-	1	-
Julieta	1	-	1	-	1	-
Priscila	5	-	4	1	1	-
Rodrigo	2	1	3	-	-	1
Román	3	-	3	-	1	-
Sergio	7	2	6	3	-	1
Xochitl	2	-	2	-	1	-
<b>Total</b>	36		34		10	

La mayúscula al inicio del párrafo fue utilizada por 9 de los 10 niños de 6° grado. Estos datos coinciden con los reportados para la mayúscula de inicio en el texto 1 (también la emplearon los todos los niños de 6°). Se presenta también una fuerte relación entre mayúscula de inicio y punto y aparte para delimitar el párrafo puesto que una única niña no usa la marca gráfica de inicio (Alejandra). El punto final fue introducido por todos los niños de 6° (7 en la primera revisión y 3 en la segunda) y por 7 de los 10 niños de 4° (6 en la primera revisión y 1 en la segunda).

Resumiendo, la mayoría de las marcaciones de inicio y fin son introducidas durante la primera revisión en ambos textos. En cambio, el título ausente en el texto 1 fue agregado siempre en la segunda revisión.

## 5.6. Síntesis de los resultados del capítulo 5

Los resultados indican que la segunda revisión sobre los textos incluyó una cantidad menor de intervenciones por parte de los niños. Sin embargo, el análisis y la ejemplificación previa indican que este resultado general contiene resoluciones diversas. La introducción de signos de puntuación continuó durante la segunda revisión pero, fundamentalmente, para la revisión de los diálogos ya marcados o para completar el uso de marcas de inicio y fin. En algunas ocasiones este retorno sobre los espacios ya revisados permitió refinar las resoluciones previas y otras veces no. Efectivamente, el resultado de una segunda revisión no es siempre la producción de un texto de mayor calidad (excepto en el caso de Román que analizamos en el capítulo 6).

En el capítulo 3 indicábamos que había espacios donde los niños no habían intervenido. Uno de ellos era la apertura en el texto 1. Efectivamente constatamos más intervenciones sobre este espacio textual que en otros, estas intervenciones indican una relación entre la producción del desenlace ausente (con o sin fórmula de cierre) en la primera revisión y el retorno sobre el comienzo del texto durante la segunda (para introducir una fórmula de inicio y/o una presentación de los personajes).

En el capítulo 4 sosteníamos que los niños podían ocuparse de revisar el desenlace que habían producido: la mayoría de ellos podía introducir en el desenlace el destino de la anciana ya que no lo habían hecho en sus primeras versiones y un niño debía revisar la coherencia de su texto (Román). Los resultados presentados indican que no hay modificaciones sobre el final que habían producido, es decir los niños no introdujeron cambios en ese espacio durante la segunda revisión (con excepción del agregado de una coma o del punto final). Presentamos un único ejemplo (Luis) de adaptación del espacio textual del final de la abuelita para que el lobo no la coma. Sin embargo, esta revisión no impacta en el episodio del desenlace que permanece idéntico.

En relación con las marcas de inicio y fin ya referimos que la segunda revisión fue empleada para completar el uso que se había hecho en la primera. El total de intervenciones de los niños de 4° muestra que usan un número mayor de marcas para indicar el final del texto o del párrafo (punto final y signos de final de párrafo) que para señalar el inicio (o sea mayúsculas de inicio y de párrafo). En 6°, en cambio, predomina el uso de las marcas de inicio y también constatamos una relación fuerte entre mayúscula y punto para delimitar el párrafo. Los resultados de ambos grupos escolares indican, además, una influencia de la tarea de “hacer partes” propuesta en el texto 2. El establecimiento de los párrafos permitió a todos los niños el control sobre las marcas incluidas ya que la mayoría de ellas fueron introducidas durante la primera revisión.

Finalmente, en relación con la organización gráfica de los textos revisados pudimos constatar que la presentación en líneas (texto 1) o en párrafos (texto 2), resultante de la primera revisión, no fue modificada en la segunda. En cambio la inclusión del título en el texto 1 correspondió siempre a la segunda revisión. Un total de 8 niños introdujeron el título: 5 de 4° y de 3 de 6°. Los niños de 6° emplearon además algunos recursos para diferenciar el título del resto del texto, por ejemplo, el tamaño de la tipografía, el tipo o el color de fuente utilizado.

## Capítulo 6

### Análisis de casos individuales

En los capítulos precedentes hemos analizado cada uno de las posiciones que asumieron los niños a lo largo de las tareas propuestas con ambos textos. Focalizamos en las resoluciones de todos los niños como revisores, como productores del final del relato y como revisores en segunda instancia. En este capítulo, adoptaremos otro punto de vista para el análisis de lo realizado por los niños. Presentaremos las resoluciones de **algunos niños desde todas las posiciones enunciativas**. Esto nos permitirá poner de relieve aspectos no focalizados previamente.

El análisis de los procesos completos de algunos niños permite visualizar mejor la secuencia de intervención y los recursos utilizados para revisar los textos. Focalizaremos los modos de intervención de cada uno de los niños ya que presentan algunas semejanzas y, particularmente, diferencias. El análisis de estos casos permitirá, además, mostrar la tarea de revisión en su totalidad: recuperaremos fragmentos de lo que fueron diciendo y leyendo los niños mientras revisaban los textos, el orden de sus intervenciones y las diferencias en los cambios de la primera y la segunda revisión o entre las revisiones de cada uno de los textos.

Estos niños fueron seleccionados sobre el total de la muestra (20 niños). Los *criterios de selección* estuvieron ligados al grado de intervención sobre el texto inicial, a la variedad de recursos utilizados para corregirlo, a las diferencias en los modos de intervención y, finalmente, a la posibilidad de profundizar en las razones que guiaron las resoluciones de cada uno de los niños. A partir de esos criterios, se seleccionaron cuatro niños: Adolfo y Lucía de 4° grado, Julieta y Román de 6°. A continuación, describimos todas sus intervenciones<sup>11</sup>.

#### 6.1. Adolfo (4° grado)

Las resoluciones de Adolfo para ambos textos permiten ver en detalle el carácter plurifuncional de un signo de puntuación: la coma. Al mismo tiempo, este niño realiza otro tipo de intervenciones que no consisten exclusivamente en la introducción de puntuación: cambia el discurso indirecto como discurso directo y organiza el diálogo canónico usando repeticiones y puntuación. En las revisiones de este niño (especialmente la del texto 1) puede visualizarse la interacción entre lectura y escritura que supone la tarea de revisión: Adolfo explicita lo que va a escribir, lo textualiza, sigue leyendo y vuelve a escribir. Veamos sus resoluciones.

Adolfo realiza una única revisión sobre el **texto 1**. Consideremos, en primer término, el inicio del cuento y el diálogo de Caperucita con su mamá.

una vez la mamá le dijo a caperucita  
~~que le llevara a su abuelita una canas~~ -llebale estos panes a tu abuelita,  
~~ta con panes con mermelada y le dijo~~ no  
 te vayas por el bosque y caperucita  
 dijo no me iré mamá y se fue y **entonses** dijo  
 adiós mamá y caperucita no hizo caso  
 de las advertencias de su mamá y  
 se fue por el bosque ///

<sup>11</sup> En la mayoría de los casos se presenta el texto con las modificaciones introducidas por los niños. Las presentaciones analíticas que comparan el texto original con las versiones modificadas pueden consultarse en Anexos.

No cambia el inicio del texto que comienza directamente con la narración de los sucesos y tampoco modifica la explicitación de la desobediencia, la cual está bien lograda en el texto original. Sin embargo, la primera intervención de Adolfo es un cambio importante: modifica la combinación entre discurso indirecto y discurso directo en la emisión correspondiente a la mamá (*que le llevara a su abuelita una canasta con panes con mermelada y le dijo no te vayas por el bosque*) por una locución con dos partes en discurso directo introducidas por un guión. La primera parte es un pedido y corresponde a la emisión que reescribe en discurso directo (*llebale estos panes a tu abuelita*) mientras que la segunda parte queda tal cual estaba en el texto original (*no te vayas por el bosque*). En el fragmento de entrevista que citamos a continuación, Adolfo explicita las razones del cambio<sup>12</sup>.

A: Es que me di cuenta de que debería de usar, por ejemplo, un guión para ponerle como si lo que está escrito fuera de la persona. Es que así lo dice, con el guión.  
 E: ¿Dónde pondrías el guión?  
 A: Mira, por ejemplo aquí [señala en la pantalla utilizando el “mouse” como puntero]. Dice *una vez la mamá le dijo a caperucita que le llevara a su abuelita una canasta con panes con mermelada* ahí le voy a poner en el segundo renglón un guión y le voy a escribir “llebale estos panes a tu abuelita”, panes con mermelada [borra: *que le llevara a su abuelita una canas*; es decir la segunda línea del texto, mira la pantalla y pone el guión] llévale [escribe: *llebale estos panes a tu abuelita*].  
 E: ¿A ver como quedó?  
 A: Pero ¿cómo le pondríamos? [mira la pantalla] ¿Qué le pondría?... Coma [pone una coma: *-llebale estos panes a tu abuelita,*].

Adolfo borró y escribió una emisión delimitada por signos de puntuación: un guión de apertura y una coma que, inicialmente, cumple la función de indicar el final. Ahora tiene que resolver la coherencia entre lo que él agregó y lo que sigue en el texto original.

A: Y luego le borro esto de abajo [señala: *panes con mermelada*] y le podría recorrer el texto  
 E: ¿Qué sería recorrer el texto?  
 A: A ver... Le quito esto [señala la línea que sigue] [lee] *una vez la mamá le dijo a caperucita -llebale estos panes a tu abuelita* acá abajo le quito [señala: *ta con panes con mermelada*] [mientras borra mira la pantalla, va leyendo en voz muy baja para controlar hasta dónde borra] *no te vayas por el bosque* [lee en voz alta] y así ya sigue bien.

Desde el inicio, este revisor tenía claro el fragmento que debía reemplazar. Probablemente la presentación en líneas gráficas del texto original le permitió controlar más fácilmente lo que había que borrar: una línea completa.

Puesto que fue muy explícito en esta intervención sobre el texto, Adolfo nos permite visualizar algunos aspectos ligados a su posicionamiento como revisor: él propone verbalmente una modificación (argumentada en este caso ya que explicita la función del guión de apertura), lee lo que va a modificar, dice lo que va a escribir, lo escribe y relee lo escrito para controlar la coherencia entre lo ya presente en el texto y lo que él incorporó. Este es un buen ejemplo de la interacción de la lectura y la escritura en la tarea de revisión.

Después de esta intervención el inicio del texto quedó editado como sigue:

<sup>12</sup> Los fragmentos de entrevista fueron editados para facilitar la lectura. Con cursiva se indica aquello que corresponde al texto original o fue incorporado al mismo. Entre comillas se presentan las verbalizaciones de los niños que refieren los cambios que van a introducir.

una vez la mamá le dijo a caperucita  
 -llebale estos panes a tu abuelita, no  
 te vayas por el bosque y caperucita  
 dijo no me iré mamá y se fue y dijo  
 adiós mamá y caperucita no hizo caso  
 de las advertencias de su mamá y  
 se fue por el bosque y

En relación con el orden de las acciones de Caperucita (*dijo no me iré mamá y se fue y dijo adiós mamá*), Adolfo decide modificar la conjunción “y” por el conectivo *entonces*. En la entrevista explica que lo hace porque “hay muchas ‘y’ ”.

A: [Leyendo] *una una vez la mamá le dijo a caperucita -llebale estos panes a tu abuelita, no te vayas por el bosque y caperucita dijo no me iré mamá y se fue y dijo adiós*. Es que yo creo que hay muchas “y”.

E: Y ¿qué se te ocurre poner?

A: Mmmh... “entonces” [borra “y”, escribe *entonces*]

Inmediatamente vuelve a modificar otra conjunción (esta vez en el final de la línea gráfica) utilizando de nuevo la expresión *entonces*.

dijo no me iré mamá y se fue y **entonces** dijo  
 adiós mamá y caperucita no hizo caso  
 se fue por el bosque y **entonces**

La ubicación de la “y”, en fin de línea gráfica, puede hacerla más visible. Las modificaciones ejemplificadas más arriba están relacionadas: Adolfo considera que la “y” se repite y actúa cambiándola por una expresión alternativa.

La revisión continúa sobre el diálogo entre Caperucita y el lobo en el episodio de los dos caminos. La única intervención consiste en incluir tres comas para delimitar turnos de habla.

se encontró con el lobo y el lobo  
 le dijo por qué no te vas por el camino  
 corto y yo por el largo, bueno  
 y dijo el lobo, tú te vas por allá  
 y yo por aquí dijo caperucita, bueno

Para decidir sobre las unidades a delimitar, el niño relee varias veces el diálogo, hasta concluir “ya entendí”.

A: Se encontró con el lobo y el lobo le dijo por qué no te vas por el camino corto y yo por el largo por el largo bueno [lee susurrando] ¿por el largo bueno?... A ver, *se encontró con el lobo y el lobo le dijo por qué no te vas por el camino corto y yo por el largo por el largo bueno*. Ya entendí, es que tiene que haber una coma.

La primera coma separa turnos de habla mientras que las dos siguientes parecieran indicar una distinción entre entrada antepuesta y emisión del hablante. Estos usos de la coma no habían sido ensayados por Adolfo hasta este momento. No recurre al guión de apertura para indicar que el personaje “dice” como había hecho previamente con la emisión en discurso indirecto de la mamá de Caperucita. En este caso, no le resulta necesario usar guión porque el fragmento a delimitar ya está escrito en discurso directo. En cambio, le parece necesario marcar con puntuación los turnos de habla. Posicionado en el rol de revisor, Adolfo es tanto lector del texto (para comprenderlo) como relector (para corregirlo). En lugar de utilizar el mismo signo de puntuación, flexibiliza su intervención en torno al problema que el texto le plantea.

El texto original continúa con la larga caminata de Caperucita y la veloz llegada del lobo a la casa de la abuelita. Adolfo no revisa la expresión de la simultaneidad bien lograda en el original y concentra su atención en la demarcación del texto, especialmente en el siguiente diálogo.

y se fue caperucita caminando mien-  
tras que el lobo tocaba la puerta de la  
casa de la abuelita y la abueli-  
ta dijo ¡quién! y el lobo **le** dijo  
soy yo abuelita, pasa caperucita  
sí abuelita y entró el lobo,

No interviene en la primera palabra incompleta en fin de línea pero sí en la segunda a través de un guión. A continuación, utiliza por primera vez signos de admiración (*¡quién!*) sin verbalizar las razones de la inclusión, pero cuando la lee en voz alta luego de marcarla utiliza cierta entonación que “alarga” la expresión. Estas marcas gráficas estarían indicando entonces el modo en que la abuelita “dice” (en voz más alta que la habitual o desde lejos). Después, sobre la siguiente entrada de discurso cambia *el lobo dijo* por *el lobo le dijo*, de este modo, crea una relación de referencia ausente en el texto inicial y varía la entrada de discurso empleada (sujeto + objeto indirecto + verbo declarativo).

En la línea siguiente repite el uso de la coma para separar turnos de habla (*soy yo abuelita, pasa caperucita*). En cambio, la coma de la última línea (después de *y entró el lobo*) marca frontera entre una brevísima narrativa y el discurso directo posterior. Es la primera aparición de este signo con esa función.

Consideremos ahora la resolución del encuentro entre la abuelita y el lobo, que incluye un segundo diálogo entre ambos (posterior a la entrada del lobo a la casa). Las intervenciones se concentran, otra vez, en el discurso directo.

y la abuelita dijo lobo qué hace  
usted aquí y dijo vine a comerte y  
dijo **la** abuelita no me comerás  
y entonces el lobo la agarró y  
dijo la abuela ¡déjame! y el lobo **dijo**  
no te soltaré, bueno el lobo  
se la comió y entonces el lobo  
se cambió para parecerse a la  
abuelita ///

Realiza dos clases de modificaciones: por un lado, incorpora el artículo (*la*) y el verbo declarativo (*dijo*) en las entradas de discurso directo que estaban incompletas. Por otro, utiliza nuevamente signos de admiración para una emisión exclamativa de la abuelita (*¡déjame!*) y una coma para separar el discurso directo de lo que sigue. Estos signos de puntuación ya habían sido utilizados previamente. La coma para demarcar el discurso directo de la narrativa es equivalente a la que había usado para demarcar narrativa de discurso directo. Al mismo tiempo, Adolfo no interviene sobre la expresión *bueno*. No hay que perder de vista que esta expresión puede ser equivalente a “de todos modos” o a la expresión de uso oral “total que”. En cualquier caso, el niño no la está tratando como parte del discurso directo.

El par de signos de admiración en la emisión *¡déjame!* podrían tener una función diferenciada respecto a los que había incluido en la expresión *¡quién!* cuando el lobo tocó la puerta. La respuesta de la abuelita ante la llamada a la puerta puede ser dicha en un tono de voz diverso, en tanto *¡déjame!* puede ser dicho gritando o con desesperación. La cuestión es que los mismos signos de puntuación están siendo empleados para indicar diversas “formas de

decir”, por ejemplo, tono o fuerza ilocutiva. La discriminación que este revisor de 8 años está intentando es bastante elaborada (Blanche-Benveniste y Chervel, 1978:29).

Adolfo fue sensible a las “y” repetidas, pero no interviene sobre la repetición del sujeto que realiza dos acciones seguidas a pesar de la ubicación de las expresiones en el final de las líneas.

no te soltaré, bueno el lobo  
se la comió y entonces el lobo

En la llegada de Caperucita a la casa de la abuela sigue recurriendo exclusivamente a un signo de puntuación (comas).

/// y llegó caperucita y tocó,  
tan tan y el lobo dijo quién, soy yo  
abuelita entra sí mira abuelita  
abuelita, entra, sí mira abuelita  
te traje panes con mermelada y le dijo  
te traje panes con mermelada, y le dijo

Las funciones adjudicadas a este único signo son diversas: la primera coma separa el verbo (*tocó*) de la onomatopeya (*tan tan*) tratándolos como si fuera discurso directo (Ferreiro y Ribeiro Moreira, 1996:181). Las comas siguientes son incluidas para turnos de habla aunque la última puede, asimismo, estar marcando una frontera entre el discurso previo de Caperucita con el lobo y el comienzo en sentido estricto del diálogo canónico. Adolfo ya las había empleado con estas funciones.

Para introducir estas marcas Adolfo relee este sector del texto en varias ocasiones.

A: [Lee] *se cambió para parecerse a la abuelita y llegó caperucita y tocó tan tan y tocó tan tan* es que no se entiende [pone una coma entre tocó y tan tan] [sigue leyendo] *tan tan y el lobo dijo quién soy yo. ¿Cómo quién soy yo? quién soy [se ríe] y el lobo dijo quién soy yo abuelita entra sí mira abuelita. ¡Ay! ahí está mal. ¿Por qué lo pasaste así? [dirigiéndose a la entrevistadora] Está todo mal.*

E: Lo pasé tal cual lo escribieron los niños de tercero.

A: ¡Ah! fueron de tercero, claro, es que yo entendí que eran de cuarto.

Después de diagnosticar que el diálogo como está no se entiende (y de tratar a los del grado anterior como incompetentes), Adolfo empieza a ensayar, leyendo en voz alta, interpretaciones del fragmento hasta que logra diferenciar quién dice cada cosa. A partir de este momento marca sistemáticamente con comas los turnos de habla.

A: *abuelita y llegó caperucita y tocó tan tan y el lobo dijo... quién soy yo... dijo... el lobo dijo quién soy yo abuelita. ¡Ah! entonces es como si le estuviera diciendo en broma, como si fuera una broma quién soy yo abuelita [propone una interpretación del texto] [se queda en silencio y relee en silencio, no parece seguro] Mmhhh.*

E: ¿Por qué no lees desde que golpea a la puerta? ¿Qué dice el lobo?

A: *y el lobo dijo quién soy yo abuelita, soy, ¡ah! es que quién suena mal porque... es que suena mal, quién soy yo abuelita no sería, sería quién soy yo abuelita [lee con diversa entonación cada vez]... dice tan tan y el lobo dijo quién ¡ah! Ya sé. Es quién [pone una coma]... soy yo... soy yo abuelita entra sí mira abuelita [lee en voz baja y mira la pantalla en silencio].*

E: ¿Quién dice después?

A: Habla Caperucita, *soy yo abuelita entra ... ¡Ah! No, no, sería soy yo abuelita coma ahí va coma [pone coma]... el lobo entra otra vez coma... sí mira abuelita... esto ya lo dice Caperucita.*

La delimitación que está haciendo Adolfo lo obliga a leer y releer este sector del texto. Esta tarea supone mucha concentración para decidir la interpretación, además, incluye

sistemáticamente las comas para separar turnos de habla. Posiblemente por este motivo, no puede atender al mismo tiempo al modo en que los personajes dicen (por ejemplo, usando signos de exclamación para marcar *quién* como hiciera antes) y tampoco interviene sobre la repetición de la conjunción “y” (como había hecho al inicio de la revisión).

Para editar el diálogo canónico, Adolfo emplea un conjunto de recursos que ensayó durante las etapas de la revisión previas en la marcación del discurso directo.

/// y le dijo

qué ojos tan grandes tienes **abuelita**, son para  
verte mejor y qué orejas tan grandes **tienes abuelita**  
son para oírte mejor, qué nariz tan  
grande tienes **abuelita**, son para olerte mejor  
y qué boca tan grande tienes **abuelita**, es  
para comerte **mejor** ¡ah auxilio!

Usa comas para indicar el cambio de turno excepto en dos ocasiones dónde el final de línea coincide con el final de la emisión (segunda y cuarta líneas). Al mismo tiempo que introduce puntuación, completa las emisiones de Caperucita con la expresión *tienes abuelita* al final de la locución. La expresión *mejor* ya estaba presente en el texto original y él agrega la que falta en la última emisión del lobo. Es decir, posicionado como revisor, Adolfo completa este diálogo canónico de acuerdo a la versión con repeticiones que acepta como válida. La incorporación de las expresiones *abuelita*, *tienes* y *mejor* construyen una estructura repetitiva que enfatiza la composición rítmica del diálogo y permite, en conjunto con la puntuación incluida, distinguir a los hablantes: todas las emisiones de Caperucita terminan con *tienes abuelita* y todas las del lobo finalizan en *mejor*. Adolfo no modifica la inconsistencia entre el singular *nariz* y el verbo *son*, probablemente porque estaba focalizado en la inclusión de repeticiones.

Este es el final que escribió posicionado como productor.

///¡ah auxilio!

dise caperucita y al gritar escucho un grangero  
fue rapido con una hacha, y al momento que vio al  
lobo le corto la cabeza.

El par de signos de exclamación delimita el pedido de auxilio de Caperucita y, a la vez, indica el modo en que lo dice. Estos signos parecen indicar la desesperación de la protagonista y, por ello, parecieran similares a los utilizados en *¡déjame!* (emisión de la abuelita cuando el lobo está a punto de comérsela) y diferentes de los empleados en *¡quién!* (respuesta cuando el lobo llama a la puerta). La expresión *dise caperucita* es una entrada pospuesta agregada a la emisión de la protagonista (*ah auxilio*). Durante la revisión previa, no había utilizado las entradas pospuestas en ningún lugar. La posición de la emisión de Caperucita puede haberle sugerido esta resolución. Cuando decidió mantener la línea gráfica en la producción del final, hizo un espacio para continuar el texto en una línea distinta. En ese momento se le ocurre completar la emisión de Caperucita con una entrada de discurso y la escribe. Evidentemente, este niño sabe que las entradas pueden ser antepuestas o pospuestas pero, hasta ahora, no había encontrado la oportunidad de producir este último tipo.

El cambio de episodio fue resuelto a partir de la entrada de un nuevo personaje introducido, como corresponde, con el artículo indefinido (*un grangero*). Para producir los enunciados que componen el desenlace utiliza la conjunción pero también la expresión *y al momento*, de este modo evita el uso exclusivo de la “y” para relacionar los enunciados. Esta marca temporal es también una alternativa al *entonces* que había introducido en dos ocasiones al inicio de la revisión.

Por otra parte, no logra resolver con solvencia el tránsito del discurso directo (*dise caperucita*) a la narrativa (*y al gritar escucho un grangero*). El problema se presenta debido al uso de la expresión *al gritar* para referir al modo en que caperucita pide auxilio (o sea al modo en que dice). Si este niño hubiera hecho otra elección para relacionar los verbos “decir” y “gritar” (como sería, por ejemplo, *y cuando gritó la escuchó un granjero*; o simplemente seleccionar *gritó caperucita* como entrada pospuesta) este sector del texto no presentaría problemas de referencia, ya que una construcción de infinitivo como la que utiliza (*al gritar*) debiera atribuirse al sujeto que sigue (*un grangero*), lo cual es absurdo. Tal vez, si Adolfo hubiera hecho una segunda revisión hubiera modificado esta resolución.

El nuevo personaje aparece en posición de sujeto pospuesto (*escucho un grangero*) y es quien realiza todas las acciones hasta el final del relato (*escucho, fue, vio, corto*). Adolfo cuenta el desenlace en pasado y resuelve bien las referencias. Combina una coma con la expresión temporal *y al momento que* para resolver la transición narrativa (de la entrada del granjero a la muerte del lobo) y utiliza un punto final.

Este niño no vuelve a revisar el texto concluida la primera revisión porque considera que ya quedó bien y, además, porque se siente muy cansado. En verdad, la entrevista resultó muy extensa: había transcurrido una hora y quince minutos cuando él decidió dar por terminada la tarea.

La segunda entrevista con Adolfo se concretó una semana después de la primera. Él recuerda cómo fue la tarea realizada en aquella sesión y pregunta si se trata de lo mismo. Inmediatamente se le propone la consigna para la revisión del **texto 2**.

La revisión del texto 2 iniciaba con la propuesta de “separarlo en partes” (recordemos que este texto se presentó sin formato), por lo tanto, los niños iniciaban la tarea estableciendo las partes que consideraran pertinentes y luego corregían el texto tal como lo habían hecho en la primera entrevista. Adolfo interpretó la propuesta de “hacer partes en el texto” como establecer párrafos y utilizó ese término para referirse a las separaciones que había de establecer. Segmentó el texto a partir de los límites entre episodios y de indicadores como las expresiones *entonces* o *y entonces*. El primer párrafo que estableció fue el siguiente:

"Caperucita Roja" Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita,

Realiza esta primera separación en un lugar pertinente. Sin embargo, el primer párrafo incluye el título que no aparece como tal. En el texto original, este comienzo es ambiguo puesto que se puede interpretar el sintagma nominal como el inicio de la narrativa, es decir, como sujeto gramatical (como sería, por ejemplo, *Caperucita Roja era una niña que traía capa roja*). Esta solución implica hacer caso omiso de los indicadores de puntuación. Pero esta no es la interpretación de Adolfo ya que incluye una coma entre “*Caperucita roja*” y el comienzo del cuento (“*Caperucita roja*”, *Era una niña*).

A: *Caperucita roja ... era una niña* [se queda en silencio]

E: ¿Qué pasa?

A: *Caperucita roja...* una coma.

E: ¿Una coma ahí?

A: Porque dice *caperucita roja* coma *era una niña* se oiría bien .

E: Ah se oiría bien ... pero ves que hay algo ahí ¿no? [señala las comillas]

A: Ajá... La coma tendría que ir después ¿no? [pone la coma después de las comillas que cierran]

Adolfo no utilizó comillas en el texto 1 y, como puede observarse en el fragmento de entrevista, no contamos con ninguna verbalización que permita inferir qué piensa de ellas cuando se le señalan. Por lo tanto, resulta imposible saber qué significan las comillas para él.

También incluye una coma que indica el final del párrafo.

<p>E: Bueno, ahí separaste ¿ya quedó entonces?  A: Le falta el punto...  E: ¡Ah!  A: O coma ¿o es punto? ¿punto o coma?  E: Como tú creas...  A: [pone una coma]</p>
--

Este niño sabe que los cuentos impresos llevan un signo de puntuación al final del párrafo. Sin embargo, parece no estar seguro de cuál de los signos que conoce debe utilizar y, finalmente, se decide por las comas. *Esta es la primera problematización acerca del punto que Adolfo se plantea.* Pareciera que la tarea de “hacer partes” en el texto lo llevó a considerar el uso de otros signos de puntuación además de la coma.

Consideremos ahora los siguientes párrafos demarcados.

entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita, [spp]  
y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero, [spp]  
y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo, [spp]  
y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama, [spp]  
y toca la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado; ya llegué abuelita y el lobo le dice: pasa y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor, [spp]  
y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor, [spp]  
y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara, [spp]  
y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó [spp]

Todas las separaciones son pertinentes (Capítulo 3). No hay que perder de vista que todos los finales de párrafo son indicados con la coma, por lo tanto, este signo es para Adolfo un separador fuerte. Después de establecer las “partes”, comienza la revisión del texto 2. En el primer párrafo, los cambios consisten en la inclusión de un único signo de puntuación (comas).

"Caperucita Roja", Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja, y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos, miel y leche a su abuelita,

En este sentido, es necesario tener en cuenta que Adolfo utiliza comas para indicar el final de cada párrafo, para la enumeración contenida en la lista (*panecillos, miel y leche*), para delimitar unidades en el discurso directo (texto 1) y para demarcar la narrativa. Este uso de la coma para marcar gráficamente espacios textuales diversos indica, por una parte, la plurifuncionalidad de dicho signo pero al mismo tiempo da pistas respecto a otro problema que enfrenta el revisor al momento de realizar la *mise en page* de un texto sin formato: decidir acerca de *qué partes demarcar en el texto y qué marcas gráficas emplear para indicarle esas partes a un lector potencial.*

Adolfo no intervino en los párrafos que siguen (segundo y tercero) y recién lo hizo en el cuarto.

y entonces el lobo la engañó a caperucita roja, porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo,

Especifica a quién engaña el lobo porque Caperucita había sido mencionada en el párrafo anterior pero no en éste. Detengámonos ahora en la expresión de la simultaneidad a través de *mientras*.

y caperucita se fue ~~y cantaba~~ *cantando* muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero a *la abuelita*, y el lobo se ~~disfrazado~~ *disfrazo* de su abuelita y se acostó en la cama,

En este espacio textual realiza las siguientes modificaciones: cambia *y cantaba* por *cantando*, explicita el objeto directo sin eliminar el pronombre (*y la encierra en un ropero a la abuelita*), agrega una coma entre dos acciones realizadas por el lobo (encierra a la abuelita y se disfrazo de ella) y cambia *se disfrazado* por *se disfrazo*.

El autor del texto original había utilizado el presente para los verbos que designan las dos primeras acciones del lobo (*llega, encierra*) y el pasado para las dos últimas (*disfrazo, acostó*). En relación con la simultaneidad estos usos podrían estar indicando que mientras caperucita canta el lobo realiza dos secuencias de acciones: unas sobre la abuelita y otras solo (se disfrazó y se acostó). Por su parte, Adolfo modificó exclusivamente el que designa la acción durativa realizada por Caperucita utilizando el gerundio *cantando* (es decir, una forma alternativa al pretérito imperfecto que también enfatiza la duración de la acción). En relación con la coma incluida, las funciones pueden ser variadas. Esta única marca gráfica al interior del párrafo (la otra coma marca el límite de la “unidad párrafo” y ya fue referida) puede estar cumpliendo la función de separar dos acciones del lobo o de enumerar como si fuera una lista todas las actividades de este personaje en ese momento del relato; incluso, podría estar indicando dos “bloques” en el párrafo, dado el carácter de puntuación “fuerte” atribuido por Adolfo a la coma.

Por segunda vez, explicita el objeto directo *la*. Esta intervención podría denominarse “sobrecorrección”, en tanto queda doblemente explicitado a quién se encierra (a través del pronombre que ya estaba y de la especificación que el revisor incluye). Sin embargo, la revisión puede ser sobre otra cosa y con una intención diferente. Adolfo sabe (porque conoce la historia) que el lobo encierra a la abuela pero este personaje no ha sido explicitado como tal (es decir, como “la abuelita”) en el párrafo que está corrigiendo. Los personajes que realizan las acciones previas (antes del encierro) son el lobo y Caperucita, en tanto la abuelita aparece en un complemento verbal introducida con un posesivo: *la casa de su abuelita de caperucita roja*. Desde este punto de vista, la especificación del personaje involucrado es pertinente. Por otro lado, debiera haber sido complementada con la supresión del pronombre. Consideremos la entrevista como un dato complementario.

A: *mientras llega a la casa de su abuelita de caperucita roja ... el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja... y la encierra en un ropero...*

E: mjh

A: a la abuelita [propone agregar “a la abuelita”]... [escribe: *ala*, mira la pantalla] ¡ahhgg! dice “ala” [se ubica con el cursor y hace un espacio] [termina de escribir y pone coma] ... *y el lobo se disfrazó de su abuelita de caperucita* aquí como que repite muchas veces caperucita roja

Aceptemos que el niño hizo el razonamiento que describimos previamente y corrigió el texto agregando el personaje. Mientras realiza este agregado debe ocuparse de una hiposegmentación involuntaria (*ala*) y decide, además, introducir una coma. Inmediatamente continúa leyendo lo que sigue y desplaza su atención hacia otros aspectos a revisar (las repeticiones de *caperucita roja*). No estamos deduciendo que si leía de nuevo lo corregido hubiera eliminado el pronombre “la”. Estamos sugiriendo que el pronombre permanece en su lugar porque la revisión que realiza Adolfo procede “hacia adelante”. La tarea que está realizando supone escribir, leer y releer. Como lector (que comprende el sentido del texto)

restablece una información que considera importante para un lector potencial que no conozca la historia. Sin embargo, releer para evaluar lo modificado exige un desdoblamiento difícil de realizar para los niños y Adolfo nos permite ejemplificar esa dificultad.

En el diálogo de la llegada de Caperucita cambia los dos puntos del texto original por un punto y coma (*y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado; ya llegué abuelita*). Nunca había empleado este signo de puntuación y tampoco vuelve a utilizarlo. Es posible que haya querido introducir una coma y se equivoque al marcar en el teclado de la computadora.

y toca la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado; ya llegué abuelita y el lobo le dice: pasa ///

Además, pareciera que los dos puntos ya presentes en el texto no le resultan sugerentes, por ejemplo, para incorporarlos en las emisiones que agrega en el diálogo canónico.

y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor, [spp]  
y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor, [spp]  
y para que tienes esos dientes tan grandes, abuelita son para comerte mejor, [spp]

Agrega la pregunta de Caperucita por el tamaño de los dientes y la correspondiente respuesta del lobo después de un espacio de final de párrafo, además usa comas que separan los turnos de habla. Adolfo ya conoce este uso puesto que lo había empleado en el primer texto que revisó. Para entender la ubicación de la tercera coma, resulta útil considerar que la introduce cuando escribe la parte faltante en el diálogo canónico. A diferencia de lo realizado en el texto 1, aquí no había incluido la expresión *abuelita* en las emisiones de Caperucita y recuerda que debería hacerlo luego de haber puesto la coma que indica el cambio de turno. Nuevamente, la revisión que hace procede hacia adelante: escribe para completar el diálogo de acuerdo a la versión canónica pero no vuelve hacia atrás para corregir la posición de esa coma incluida.

Los dos últimos párrafos son modificados como se ve a continuación:

y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear, y se sale corriendo de su casa *caperucita roja*, y hasta que encontró a un *domador grangero* y le dijo que le ayudara [spp]  
y el domador sacó a la *abuelita su acha* y le cortó la *cabeza al lobo*, y por fin este cuento se acabó

En el primero, incluye dos comas (antes de dos conjunciones) para separar los sucesos narrados. También especifica que es Caperucita quien sale corriendo. Por otra parte, cambia la identidad del personaje salvador (*grangero*) en un párrafo y no en el que sigue. Esta resolución podría estar relacionada con el proceso de revisión: después de modificar el personaje en un párrafo, cambia el final en el siguiente. Esta intervención le exige idear acciones que además debe introducir manteniendo la coherencia semántica con lo narrado previamente y con lo posterior. Tal vez por la exigencia de esta intervención, la identidad del personaje que salva a Caperucita queda sin resolverse totalmente (en un párrafo es *grangero* y en el siguiente *domador*).

Luego modifica el desenlace de modo que coincida con el que había producido para el texto 1. Recordémoslo.

/// ¡ah auxilio!

dise caperucita y al gritar escucho un grangero  
fue rapido con una hacha, y al momento que vio al  
lobo le corto la cabeza.

En el primer texto, la intervención había consistido en la introducción de un nuevo personaje (*un grangero*) y en el papel que éste juega respecto al destino de los demás actores de la historia. En el caso del texto 2, Adolfo adapta el desenlace que el texto propone para que

coincida con el producido en el texto revisado durante la primera entrevista. El texto en pantalla quedó editado así:

/// y hasta que encontró a un grangero y le dijo que le ayudara,  
y el domador sacó su acha y le corto la cabeza al lobo, y este cuento se acabó

Al menos en dos elementos los finales coinciden: el personaje salvador es un granjero (a pesar de la inconsistencia entre los dos párrafos finales del texto 2) que está armado con un hacha y el lobo muere decapitado. No es posible establecer si Adolfo realiza estas modificaciones porque conoce sólo una de las versiones de “Caperucita Roja” que circulan socialmente. Sin embargo, no nota la incoherencia que introdujo en el texto 2: Caperucita pide ayuda a un granjero y el domador decapita al lobo<sup>13</sup>. Modifica la emisión en discurso indirecto de Caperucita (*y le dijo que le ayudara*) por una en discurso directo (*y le dijo –¡AYUDAME!*) utilizando un guión de apertura, signos de admiración y mayúsculas para enfatizar lo dicho por la niña.

El texto 2 fue objeto de una **segunda revisión**. Inicialmente, Adolfo realiza esta revisión con la finalidad de hacer un espacio más entre párrafos. Sin embargo, durante la lectura decide otro cambio en el anteúltimo párrafo.

y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear, y se sale corriendo de su casa caperucita roja,  
y hasta que encontró a un grangero y le dijo – ¡AYUDAME!

Esta modificación ya la había realizado al inicio de la revisión del texto 1 pero no la volvió a repetir hasta este momento. Es decir, Adolfo cierra la revisión del texto 2 usando los mismos recursos que había utilizado al inicio del texto 1 (el cambio del discurso indirecto a directo y el guión de apertura).

A lo largo de las revisiones de ambos textos Adolfo ha preferido el discurso directo al indirecto, como acabamos de mostrar. También ha utilizado, entre los signos de puntuación, de preferencia coma y, en algunas ocasiones, los signos de exclamación en el discurso directo. Pudimos ver que problematizó la utilización de la coma y sus funciones a partir de la tarea de hacer párrafos, pero no se decidió a incorporar en su repertorio de marcaciones el punto. Cabe señalar que esta preferencia por la coma corresponde a la mayoría de los niños entrevistados en este estudio.

En la revisión del primer texto, Adolfo lee y relee el discurso directo para decidir “quién dice qué” y delimitar en consecuencia. Sin embargo, las relecturas de fragmentos hasta establecer una interpretación no caracterizan la revisión sobre el segundo texto. Una explicación posible es que la tarea de “hacer partes” lo ayudó a revisar el texto 2. Recordemos que las segmentaciones que hiciera fueron coincidentes con los episodios y con partes en el diálogo canónico. Pareciera entonces que esta tarea previa facilitó la lectura y la incorporación de cambios durante la segunda revisión.

## 6.2. Lucía (4° grado)

Las resoluciones de Lucía nos permiten visualizar la influencia de las situaciones propuestas en las revisiones que realiza. Esta niña había empleado exclusivamente comas en la revisión del texto 1. En el caso del texto 2, la tarea de establecer párrafos propició que Lucía utilizara otros signos de puntuación ligados a la delimitación de esta unidad: punto y mayúscula. Consideremos en detalle sus revisiones.

<sup>13</sup> Adolfo es consistente en la escritura de *grangero* y *cabesa*. Sin embargo, presenta dos escrituras alternativas para el arma asesina: *acha* y *hacha*.

En el caso del **texto 1**, Lucía realiza dos revisiones que incluyen la lectura y los cambios sobre el texto en su totalidad y, además, otras dos revisiones más puntuales finalizada la segunda revisión. Estas últimas consisten en el agregado de mayúscula al inicio del texto y en las intervenciones sobre las dos ocurrencias de la expresión *quién* (en la llegada del lobo a casa de la abuelita y en la llegada de Caperucita al mismo sitio). El relato se dividirá entonces en primera y segunda revisión, atendiendo finalmente a los cambios puntuales. De este modo respetamos la secuencia de las intervenciones.

**Primera revisión** de Lucía sobre el texto 1. La primera intervención de Lucía consiste en introducir un guión en la palabra segmentada a final de línea (canas-)

una vez la mamá le dijo a caperucita  
que le llevara a su abuelita una canas-  
ta con panes con mermelada y le dijo no

Durante la realización de la tarea, Lucía explicitó las razones de su intervención.

L: Aquí pondría un guión [señala *canas*], porque no le cupo la palabra y la siguió escribiendo abajo.

Recordemos que el texto 1 fue presentado con la línea gráfica del original escrito a mano. La resolución de Lucía, entonces, supone el respeto a esa línea gráfica que no es la de la pantalla de la computadora (a la derecha de la pantalla hay un espacio considerable para seguir escribiendo).

Luego atiende a la repetición de conjunciones “y” modificándolas por comas. Utiliza este signo para reemplazar la conjunción tanto en el discurso directo como en la narrativa.

/// y le dijo no  
te vayas por el bosque , y caperucita  
dijo no me iré mamá y se fue , y dijo  
adiós mamá , y caperucita no hizo caso  
de las advertencias de su mamá y  
se fue por el bosque , y

Al inicio de la entrevista, después de la primera lectura del texto, Lucía había anticipado este tipo de intervención para revisar el texto.

E: ¿Qué le podrías hacer para que se vea mejor cuando lo pasemos a la impresora? Para que se vea como los cuentos de los libros.

L: Ponerle comas, no tantas “y”.

Debido a esta verbalización podríamos suponer que las comas que introduce no tienen funciones demarcativas (por ejemplo, delimitar turnos de habla en el discurso directo) sino que son empleadas para evitar la repetición de la conjunción. Sin embargo, Lucía no reemplaza todas las “y” ni usa la coma de forma alternativa (es decir, reemplazando una conjunción sí y la siguiente no). Esta solución puede estar dirigida tanto a la demarcación del texto como a la supresión de conjunciones repetidas. Veamos lo que Lucía va diciendo.

L: y le dijo no te vayas por el bosque y caperucita dijo no me iré mamá y se fue y dijo aquí aquí también [señala y se fue]... [pone la coma] dijo adiós mamá caperucita no hizo caso de las advertencias de su mamá y se fue por el bosque y aquí no pondría coma, pondría “se encontró” ¡ah no! Ya lo puso.

E: ¿Ahí que pondrías? Dijiste que coma no.

L: Tal vez podría ser...

E: ¿Qué podría ser?

L: Punto. No, no, mejor una coma [pone la coma después de *no te vayas por el bosque*].

Este fragmento de entrevista resulta interesante porque indica que Lucía está buscando una alternativa al reemplazo de la “y” por coma. En esta ocasión no se anima a emplear el punto,

probablemente porque no se siente segura sobre el uso de este signo de puntuación. En cambio, parece que domina la coma y por ello prefiere emplearla.

Consideremos ahora el diálogo entre Caperucita y el lobo. Lucía continúa preocupada por la repetición de las conjunciones e interviene cambiándolas por comas.

se fue por el bosque ,  
se encontró con el lobo , y el lobo  
le dijo por qué no te vas por el camino  
corto y yo por el largo bueno y dijo el lobo tú te vas por allá  
y yo por aquí dijo caperucita bueno

Lucía une dos líneas y allí elimina una conjunción (línea que inicia con *corto*). Cuando eliminó la “y” produjo una ambigüedad en una parte del diálogo: *bueno dijo el lobo tú te vas por allá y yo por aquí*. La entrada de discurso *dijo el lobo* puede funcionar como entrada pospuesta respecto a la emisión *bueno* o como entrada antepuesta respecto a la locución *tú te vas por allá*. Tal vez por ello Lucía invierte el orden declarativo – hablante: *bueno el lobo dijo tú te vas por allá y yo por aquí*. Esta última formulación (*el lobo dijo*) corresponde a una entrada antepuesta. De este modo intenta resolver la ambigüedad que había creado con la supresión inicial. A pesar de la solución eficaz del problema previo, Lucía no da pistas a un lector potencial sobre cómo interpretar la primera parte del diálogo debido a que no delimita (por ejemplo, usando comas) a quién corresponde cada emisión. Sin embargo, conviene no adelantarse puesto que Lucía va a retornar sobre este fragmento en la segunda revisión.

La primera revisión continúa en torno a la caminata de Caperucita y la llegada del lobo a la casa de la abuelita. Lucía realiza los cambios que mostramos a continuación.

y se fue caperucita caminando mien-  
tras que el lobo tocaba la puerta de la  
casa de la abuelita y ,la abueli-  
ta dijo quién **es**, y el lobo dijo  
soy yo abuelita , pasa caperucita  
sí abuelita , y entró el lobo

Continúa interviniendo del mismo modo: reemplazo de la conjunción por la coma. Además, completa la respuesta de la abuelita ante la llamada del lobo con la expresión *es (quién es)* puesto que la emisión está escrita. Por primera vez, no todas las comas que Lucía agrega reemplazan una conjunción (nos referimos a la coma incluida en la quinta línea).

En el diálogo entre la abuelita y el lobo, Lucía introduce comas y elimina conjunciones, como ya es de rigor durante su revisión.

y la abuelita dijo lobo qué hace  
usted aquí , y dijo vine a comerte, y **la abuelita**  
dijo **abuelita** no me comerás,  
y entonces el lobo la agarró y  
dijo la abuela déjame y el lobo **dijo no te soltare**  
no te soltaré bueno el lobo  
se la comió y entonces el lobo  
se cambió para parecerse a la  
abuelita ///

La función que cumplen las comas introducidas es clara: las dos primeras comas separan turnos de habla y la tercera separa el discurso directo de la narrativa. Por segunda vez cambia el orden declarativo – hablante en una de las entradas de diálogo (que queda modificada como *y la abuelita dijo no me comerás*). Más abajo, en la entrada antepuesta que

estaba incompleta, especifica el declarativo faltante y luego repite la locución del lobo ya presente en el texto original: *y el lobo dijo no te soltaré no te soltaré*. La repetición de lo que dice el lobo puede tener una función enfática (Ferreiro y Ribeiro Moreira, 1996:168-169).

L: [Escribe dijo y lee] *el lobo dijo no te soltaré no te soltaré*.

E: ¿Y para qué le dejas dos veces *no te soltaré*?

L: Para que se vea mejor.

E: ¿Para que se vea mejor? A ver, explícame.

L: Pues así como que siento que se ve mejor porque dice dos veces., porque siempre ponen dos veces, lo ponen así para que se vea mejor.

Veamos los cambios siguientes.

abuelita , y llegó caperucita y tocó  
tan tan y el lobo dijo Quién ,soy yo  
abuelita entra, sí mira abuelita  
te traje panes con mermelada , y le dijo

Lucía continúa utilizando comas para demarcar sucesos en la narrativa, para la delimitación de turnos de habla y para eliminar conjunciones. También agrega una mayúscula en la expresión *Quién*. Es la primera vez que usa la mayúscula en la revisión del texto 1 (no la introdujo al inicio y tampoco en el nombre propio de la protagonista de la historia). Este uso de la mayúscula no es convencional pero podría estar destinado a establecer una diferencia entre emisión y entrada. También, podría considerarse un intento por indicar de alguna manera que el hablante pregunta quién llega. Podría estar intentando hacer distinciones entre “modos de decir” y para ello recurre a una marcación relacionada pero diferente de la puntuación plena (Ferreiro, 1996:130).

Consideremos ahora el diálogo canónico. En este caso, a diferencia de lo realizado sobre otros espacios textuales en discurso directo, Lucía prácticamente no introduce modificaciones. En realidad, interviene exactamente del modo que había anticipado al inicio de la entrevista:

L: También le faltan palabras. Por aquí [señala el final del texto en pantalla] dice *para comerte ah auxilio*.

E: ¿Qué le falta ahí?

L: Le falta decir “mejor”. Le pondría la palabra “mejor” para que quede bien y luego coma.

Entonces al final de la primera revisión su resolución fue mínima puesto que agrega una repetición y no interviene marcándolo con puntuación. Consideremos el diálogo canónico en otra presentación gráfica:

qué ojos tan grandes tienes  
son para verte mejor  
y qué orejas tan grandes  
son para oírte mejor  
qué nariz tan grande tienes  
son para olerte mejor  
y qué boca tan grande tienes  
es para comerte mejor ///

En esta presentación resulta visible que todas las locuciones del lobo comienzan con *son para* y terminan en *mejor* y todas las de Caperucita comienzan con *qué* y finalizan con *tan grande tienes* (excepto la segunda). Probablemente Lucía consideró que la estructura repetitiva era una indicación suficiente y por ello no introdujo signos de puntuación. Por cierto, la coma que Lucía incluye no está separando dos turnos de habla sino que indica el final del

diálogo canónico e incluso la frontera con el desenlace del relato (que Lucía introducirá a continuación).

Lucía considera que debe agregar el final ausente pero antes decide volver a leer el texto y revisar algunos espacios textuales. Esta **segunda revisión** inicia con los cambios que Lucía incluye en el episodio de los dos caminos. Lee el texto desde el inicio para localizar el diálogo entre Caperucita y el lobo. Interviene sobre este diálogo y en la narrativa que le sigue.

/// el lobo

le dijo por qué no te vas por el camino  
corto y yo por el largo **Bueno** , el lobo dijo tú te vas por allá  
y yo por aquí ~~dijo~~ caperucita ~~bueno~~  
y se fue ~~caperucita~~ caminando mien-  
tras que el lobo tocaba la puerta de la  
casa de la abuelita ///

Las intervenciones consisten en la introducción de una mayúscula en la aceptación de Caperucita (*Bueno*, similar a la previa en *Quién*) y de una coma en el sitio donde previamente (primera revisión) había suprimido una conjunción. Luego, elimina la última emisión de Caperucita elaborando una transición directa a la narrativa: *caperucita se fue caminando*.

Después de realizar los cambios precedentes Lucía sigue leyendo el texto y localiza otro lugar para intervenir: cambia una parte de la narrativa que sigue al diálogo entre la abuelita y el lobo.

entonces el lobo la agarró y  
dijo la abuela déjame y el lobo dijo no te soltare  
no te soltaré bueno el lobo **logro comérsela**  
~~se la comió~~ y entonces el lobo

Esta modificación (*se la comió* cambia como *logró comérsela*) introduce un léxico más refinado.

Lucía lee velozmente el texto restante porque quiere finalizar su revisión produciendo el final del relato.

L: Pues le faltó que termine.

E: ¿Y cómo termina?

L: El cuento termina... Bueno, lo que pasa es que él cambió algunas cosas [el autor del texto que está revisando] porque el lobo no se come a la abuelita, la abuelita nada más se desmaya. Después cuando el lobo se está tratando de comer a Caperucita, la abuelita despierta y la salva. Le empiezan a pegar, las dos juntas le empiezan a pegar al lobo y el lobo se va y no regresó.

E: ¿Quieres ponerlo?

L: Es que habría que poner otra cosa porque ya se comió a la abuelita, entonces la abuelita no puede volverse a aparecer.

E: ¿Y entonces qué podría pasar?

L: Que caperucita se salve sola. A ver [lee] *ah auxilio*. Ahí la está tratando de comer el lobo así que habría que poner "ah auxilio el lobo me quiere comer" [escribe lo que propuso]. Ya quedó esta parte.

E: Y ahora se tiene que salvar ¿no?

L: Sí, le podríamos poner que la mamá de Caperucita fue a ver si se habían entregado las cosas y entonces la salva.

Este final no es prototípico en tanto no incluye un personaje masculino destinado a salvar a la niña y a matar al lobo.

/// ah auxilio el lobo me quiere comer,  
la mamá de caperusita llevo a ver si caperusita entrego todo a su abuelita,  
la mamá vio que el lobo se trataba de comer a caperusita , la mamá la defendió  
le empearon a pegar y el lobo nunca volvió.

Al producir el final del relato, Lucía no ignora algunas de las restricciones que el texto que ya revisó presenta. En el final producido, Lucía escribe 3 veces *caperusita*. Esto resulta interesante dado que corresponde a un término reiterado en el texto que revisó.

Por otra parte, pareciera que como revisora no se atrevió a reescribir partes del texto que no coinciden con la versión del relato que considera legítima. Esto también puede deberse a que sepa que no hay una sola versión del relato sino varias posibles. Cualquiera sea el caso, la cuestión es que Lucía asume una versión del relato tratando de conciliarla con la producida por el autor inicial del texto.

Luego Lucía explicita que le resta revisar algunos espacios puntuales. Localiza en el texto la primera ocurrencia de la expresión *quién* que había modificado como *quién es* durante la primera revisión.

casa de la abuelita ,la abueli-  
ta dijo ¿quién es?, el lobo dijo

En esa emisión introduce por primera vez los signos de interrogación. A raíz de esta intervención, decide revisar la ocurrencia posterior de la locución *Quién* introduciendo también signos de interrogación. Veamos la línea gráfica correspondiente con las nuevas modificaciones de Lucía (en negrita se presenta la línea después de la primera revisión). Después incorpora acentos en la onomatopeya porque, según explicita en la entrevista, lleva acentos.

**tan tan y el lobo dijo Quién ,soy yo**  
tán tán y el lobo dijo ¿Quién? ,soy yo

Cuando terminó con estas correcciones, la entrevistadora preguntó a Lucía si el texto “ya estaba como un cuento de los libros” y la niña respondió que le faltaba la mayúscula de inicio. La agrega y da por finalizada la revisión. Este es el último cambio en la última etapa de la segunda revisión.

A continuación presentaremos las resoluciones de Lucía durante la revisión del **texto 2**. En la **primera revisión**, el orden de las modificaciones realizadas por esta niña es el siguiente: establece partes en el texto y al mismo tiempo incorpora de manera no sistemática punto de final de párrafo y mayúscula de inicio, también realiza algunas modificaciones en el episodio de los dos caminos y el diálogo canónico. Cuando termina de establecer las partes, se dedica a introducir puntuación y a cambiar la expresión verbal incongruente (*se disfrazado* por *se disfraza*).

Lucía comienza la revisión del texto 2 separando el título del resto del texto y estableciendo párrafos con cortes pertinentes (Capítulo 3). En el primero incluye el punto final pero en los siguientes no. De todos modos es la primera ocasión en que utiliza este signo. Como dijéramos al inicio cuando presentamos a Lucía, la tarea de establecer párrafos influyó para que ella incorporara otros signos con otras funciones.

## "Caperucita Roja"[spp]

Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita. [spp]

entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero [spp]

entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo [spp]

Para establecer esos dos párrafos, Lucía, al igual que Adolfo, se guió por indicadores como la expresión *y entonces*. Inmediatamente después de establecer las partes, Lucía modifica el segundo y el tercer párrafo como sigue:

entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita , y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le el lobo dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero [spp]

y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo.

Cambia una "y" por una coma y modifica la entrada *y le dijo* especificando que el hablante es el lobo y resolviendo el equívoco presente en el texto original. En el segundo suprime la "y" seguramente porque la ubicación el inicio de la línea gráfica la vuelve más visible.

L: *entonces iba por el camino y se encontró al lobo... y le dijo tú vete... y le dijo* pero es que aquí no está quién lo dijo, no se entiende quién dijo a quién o sea le faltó.

E: Ahhh ¿y quién habló ahí?

L: [Se queda en silencio]. Ahí habla el lobo, voy a poner ya, de una vez [no escribe aún] *se encontró al lobo... y le dijo tú vete por este camino y yo me voy por este que está más largo*. Tendría que estar dice Caperucita o dice el lobo.

E: Está bien ¿cómo le pondrías para que se entienda?

L: *se encontró...* [se ubica con el cursor después de *lobo*] *lobo...* [borra *y le*, empieza a escribir y se dicta mientras escribe "el lobo"] *y... el lobo... dijo tú vete por por ese camino que yo me voy por este que está más largo a ver quién llega primero entonces el lobo la engaño porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era muy largo...*

Esta repetición está plenamente justificada porque, como bien explica Lucía, le faltó al autor inicial incorporarlo y entonces no se entiende "quién dijo a quién". En este sector del texto resulta evidente que Lucía está leyendo el texto posicionada como correctora: lee para recuperar el sentido pero también lee "con la mirada" puesto que nota la ausencia del hablante en la entrada del discurso (Blanche-Benveniste, 1998:170-171).

El cuarto párrafo que hace Lucía queda conformado por la caminata de Caperucita y la serie de acciones que el lobo realiza en simultáneo.

caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita . y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita ,

Lucía elimina una conjunción utilizando en su lugar un punto y seguido. Es la primera vez que usa este signo de puntuación. Después demarca el párrafo con una coma "final". Probablemente, introdujo el punto para delimitar ahí el párrafo y cambió de opinión cuando releyó y notó que el lobo seguía siendo el sujeto de las acciones. También es posible que haya querido emplear coma y se equivocara al marcar en el teclado de la computadora.

El quinto párrafo incluye otra acción del lobo, la llegada de Caperucita a la casa de su abuela y el diálogo canónico entre los dos personajes.

y se acostó en la cama y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito ~~abuelita~~, y el lobo le dice: pasa . y dice caperucita ~~caperucita dice~~ por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear .

Esta oscilación en el corte tiene sentido. La última acción que realiza el lobo está muy cerca en el tiempo de la llegada de Caperucita y, debido a ello, puede procesarse junto a la entrada de la protagonista (que es estrictamente el comienzo de un nuevo episodio textual). Sucede que Lucía está trabajando sobre dos aspectos al mismo tiempo cuando segmenta el texto. Por un lado, considera más cercanas en el tiempo la última acción del lobo (se acostó) y la siguiente de Caperucita (toca a la puerta) respecto a las acciones previas. Por otro lado, quiere ubicar la llegada de Caperucita en un párrafo aparte respecto de la expresión de la simultaneidad. El quinto párrafo recortado por Lucía es una solución que busca aunar estos dos criterios para la segmentación. Decíamos que la separación de una acción del lobo podía justificarse. Sin embargo, cuando Lucía la separa afecta la relación de simultaneidad presente en el texto original (justamente entre la caminata muy larga de Caperucita y la serie de acciones puntuales del lobo).

Lucía considera necesario restituir la identidad del interlocutor en la emisión de Caperucita. Este primer cambio hace que se concentre en la lectura del párrafo y decida intervenir delimitando los turnos de habla con una coma en lugar de "y". Además emplea por segunda vez un punto seguido. Pareciera que está ensayando una puntuación alternativa a la coma.

Finalmente, el sexto párrafo delimitado por Lucía corresponde al desenlace del relato.

se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó

Luego de delimitar los párrafos y de revisar algunos de ellos, Lucía vuelve al inicio del texto para revisarlo. En el segundo párrafo incorpora una coma y también un punto para indicar el fin del mismo:

/// entonces iba por el camino y se encontró a un lobo, el lobo dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero. y

La revisión sobre el cuarto párrafo consiste en eliminar dos conjunciones e introducir, en su lugar, comas. También modifica la incongruencia.

Caperucita se fue, y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita . la encierra en un ropero, y el lobo se ~~disfrazado~~ ~~dizfraso~~ de su abuelita,

El quinto párrafo es modificado nuevamente durante la primera revisión. Lucía lo divide en dos partes aislando las dos acciones del inicio respecto del diálogo que sigue.

se acostó en la cama y toca a la puerta caperucita.

El nuevo párrafo que establece Lucía es indicado con punto final. Progresivamente esta marca gráfica se instala entre los recursos empleados por la niña.

L: Y *toca a la puerta caperucita* aquí ponemos un párrafo caperucita punto Caperucita, ahí sería otro... *se acostó en la cama y toca a la puerta caperucita* punto.

Sobre el siguiente párrafo y de forma consecuente con la modificación previa, Lucía explicita el hablante.

Caperucita le dice a su abuelita, que era el lobo disfrazado:, ya llegué abuelita , y el lobo le dice: pasa . Caperucita dice por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor ///

Después de agregar el hablante al inicio de párrafo, Lucía incluye dos comas en la subordinada *que era el lobo disfrazado*.

L: *caperucita le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado... le dice a su abuelita* [pone coma después de abuelita] *que era el lobo disfrazado* coma [pone coma]

E: ¿por qué esas comas?

L: porque ahí dice *caperucita le dice a su abuelita* y enseguida dice *que era el lobo disfrazado* pero no creo que *caperucita* le diga que era el lobo disfrazado, eso es otra cosa.

La función de las dos comas es indicar que eso no forma parte de la emisión de Caperucita. Esta resolución de Lucía es muy refinada. Al mismo tiempo, tuvo mucho cuidado al insertar la coma después de los dos puntos. Podemos inferir que si los notó aunque no sepa claramente para qué sirven, es decir, nota los dos puntos y no los modifica pero tampoco le sirven de modelo. Justamente, en el diálogo canónico, Lucía no incluye ninguna puntuación para delimitar unidades. Recordemos que tampoco lo había hecho en el texto 1, por lo tanto, la explicación que planteamos para aquel texto se sostiene: esta niña considera que la estructura repetitiva es también una indicación de los turnos de habla del diálogo canónico.

Finalmente, modifica el desenlace con una intervención mínima: suprime una conjunción e incluye una coma indicando frontera entre el discurso indirecto y la narrativa.

se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara , y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó

La supresión de la conjunción y su “reemplazo” por una coma fue un modo de intervención que Lucía empleó durante todas las revisiones que hasta ahora realizó. Esta preocupación de la revisora es comprensible en tanto los dos textos presentan un uso preferente de la conjunción para relacionar los enunciados de la narración.

En la **segunda revisión**, Lucía controla la introducción de mayúscula de inicio y de punto de final de párrafo, completando en los lugares donde que no los había incluido. Por otra parte, introduce un inicio típico (*Habia una vez*) en reemplazo de la expresión *Era*. También agrega comas para demarcar sucesos o episodios de la narrativa y para delimitar unidades en el diálogo canónico. Realiza una última lectura de búsqueda destinada a controlar el uso de las convenciones gráficas (mayúsculas de inicio y de punto de final de párrafo) y, al mismo tiempo, agrega dos mayúsculas en el nombre propio de la protagonista del relato.

En esta segunda revisión, Lucía se preocupa por introducir mayúscula y punto en aquellos párrafos donde no lo había hecho previamente. Progresivamente este par (punto – mayúscula) se ha ido instalando. De hecho, comienza esta segunda revisión porque es consciente de que no utilizó las convenciones gráficas de manera sistemática durante la primera previsión.

Dicho de otro modo, en la tarea sobre este segundo texto, Lucía reafirma algunos de sus modos de intervención pero también modifica otros. El signo de puntuación que había preferido en el texto 1 fue la coma pero había problematizado el uso del punto en una ocasión. En el texto 2, la tarea de “hacer partes” le posibilita utilizar convencionalmente otras marcas gráficas: el punto al final del párrafo y la mayúscula al inicio. Además, Lucía emplea la mayúscula en el nombre propio de la protagonista del relato. Este último recurso no había aparecido en la revisión del texto 1. La tarea de hacer párrafos fue un factor decisivo en el uso de mayúscula y en la aparición del punto.

### 6.3. Julieta (6° grado)

El interés en presentar las resoluciones de esta niña está ligado a las intervenciones que utiliza en ambos textos. Al igual que Adolfo (4°), Julieta prefiere el discurso directo para la citación referida. Sus resoluciones muestran además el uso sistemático de una variedad de signos de puntuación en el diálogo (de hecho es la única que emplea los dos puntos en el primer texto). Además, realiza un trabajo sobre los tiempos verbales que podría estar indicando una preocupación por el tiempo del relato. Dicho de otro modo, para revisar los textos, Julieta pone en juego de forma explícita sus conocimientos lingüísticos acerca de las narraciones: el pasado se usa para la narrativa y el presente para el discurso referido. Consideremos las revisiones.

Julieta realiza una única revisión del **texto 1** que comienza con cambios sobre el inicio. Introduce una fórmula típica de los cuentos acompañada de la presentación del personaje principal: *Abía una vez Caperucita roja*. Durante la entrevista Julieta verbalizó esta solución para el comienzo del texto que consideró incompleto.

J: Le falta “había” para que sea “había una vez” [escribe: “Abía”] [lee] *había una vez la mamá...* Mmhhh, no queda. Entonces no es *la mamá le dijo a caperucita roja*.

E: ¿Y cómo tendría que decir?

J: Sería mejor “había una vez caperucita roja que su mamá le dijo” [escribe *Caperucita roja*].

La transición entre el inicio típico, la presentación de Caperucita (que agregó) y el comienzo de la narrativa (ya presente en el texto) fue resuelta por Julieta con una coma que separa la presentación de los personajes de lo que sigue (cuando la mamá le da indicaciones a Caperucita) y la modificación de la entrada antepuesta por *que le dijo su mamá*.

#### una vez la mamá le dijo a caperucita

Abía una vez Caperucita roja , que le dijo su la mamá ~~le dijo a~~ caperucita

Esta no es una solución eficiente de la relación entre la presentación de personajes y el inicio de narración de los sucesos aunque Julieta utilice adecuadamente otras referencias (*le dijo, su mamá*). Sin embargo, Julieta lee el texto modificado y le parece que quedó bien. Inmediatamente se preocupa por demarcar el discurso directo.

Después de la primera lectura del texto y antes de comenzar a introducir modificaciones, Julieta había evaluado que al texto 1 le faltaba puntuación. Al mismo tiempo anticipó que iba a usar comas y guión para el discurso directo.

E: ¿Qué te pareció Julieta?

J: Está bien pero, que yo me acuerde, no vi ninguna coma y también hay algunos textos o cuentos que cuando habla un personaje le ponen unas rayitas.

Julieta verbaliza los cambios que va a realizar a partir de la primera lectura del texto propuesto a revisión. En la evaluación que realiza argumenta sus cambios refiriéndolos a las características “de los cuentos” (usar “rayitas” cuando habla un personaje, introducir una fórmula de inicio).

En el primer espacio textual que combina discurso indirecto y discurso directo, Julieta decide intervenir para homogeneizarlo como discurso directo. Los cambios que realiza son los siguientes (en este orden):

- Guión de inicio del discurso directo
- Adecuación del pronombre posesivo (*tu* en lugar de *su*)
- Supresión del segundo declarativo (*le dijo*)

Luego relea el texto modificado y vuelve a intervenir:

- Pone dos puntos antes del guión de apertura

- Une dos líneas gráficas (y la palabra segmentada *canasta*)
- Modifica la preposición (*de* en lugar de la segunda preposición *con* en el contenido de la canasta)

El resultado de los cambios es:

Abia una vez Caperucita roja , que le dijo su mamá:

-llevale a tu abuelita una canasta con panes de mermelada  
y no te vayas por el bosque,

A continuación, Julieta empieza a utilizar la línea gráfica en combinación con la puntuación para separar las emisiones de los hablantes en el discurso directo. Las separaciones que realiza son las siguientes:

Texto original	Texto revisado
/// y caperucita dijo no me iré mamá y se fue y dijo adiós mamá y caperucita no hizo caso	y caperucita dijo no me iré mamá y se fue y dijo adiós mamá y caperucita no hizo caso

Primero separa los diálogos aislando en una línea cada emisión y luego vuelve a revisar el texto ya segmentado para incorporar puntuación y otras modificaciones. Esta estrategia resulta muy eficaz porque supone emprender una tarea por vez: primero establece unidades de sentido y luego las corrige controlando la resolución previa. Es como si desdoblara dos roles al editar el texto: primero hace una lectura para comprender y separar, luego una relectura para marcar gráficamente y corregir. Esta niña es la única que trabaja sobre la línea gráfica para organizar los diálogos.

y caperucita dijo:

- no me iré por el bosque mamá,

y se fue y-dijo diciendo :

- adiós mamá.

y Caperucita no hizo caso

Veamos lo que dice en este momento de la revisión:

J: Nada más tengo que poner una coma [se refiere a poner coma después de *no me iré por el bosque mamá*]. A ver, acá hay mucha “y”, [lee] *y se fue y dijo*. Hay mucha “y” [se posiciona en ese lugar].

E: ¿Y qué harías?

J: [Propone cambio] “se fue diciendo” [borra *y dijo* y escribe “diciendo”] [pone dos puntos después de *diciendo*], le pongo la coma [pone coma en *no me iré por el bosque mamá*], y acá y *se fue diciendo*, y *se fue diciendo* [lee en silencio] sí, sería el guión [pone guión en *adiós mamá*] y bajo lo demás [hace enter para bajar: *y caperucita no hizo caso*]. ¿Cómo le pongo? [mira el teclado]. Acá sería el punto ¿o se pone una coma? [la duda es si antes y *caperucita no hizo caso* va punto o coma, es decir, si después de “adiós mamá” va punto o coma].

E: ¿Y tú qué crees?

J: ... [hace un gesto de duda]

E: ¿Para qué sirve la coma?

J: Para hacer una pausa leve.

E: ¿Y el punto?

J: Es como un tiempo más largo.

E: ¿Y aquí qué habría que hacer?

J: Iría punto [lo pone].

Con estos cambios Julieta resuelve dos problemas presentes en el texto original: por un lado, Caperucita no puede contestar *no me iré* e inmediatamente irse y, por otro, no puede irse y después hablar (*y se fue y dijo*) así que tiene que hacer ambas cosas en simultáneo: *y se fue*

*diciendo*. El uso del punto y aparte es deliberado ya que Julieta quiere marcar una escansión más clara (que, por otra parte, coincide con el límite de episodios textuales).

El texto original continúa planteando la desobediencia de Caperucita (*y caperucita no hizo caso de las advertencias de su mamá*). Consideremos las modificaciones.

y Caperucita ~~se fue~~ no hizo ~~haciendo~~ caso de las advertencias de su mamá y ~~se fue por el~~ tomó el camino del bosque y.

Julieta nuevamente recurre al gerundio para evitar la repetición de la “y”, al mismo tiempo que refuerza el vínculo causal entre desobedecer e irse por el bosque (*se fue no haciendo caso*). Luego elimina la expresión *de las advertencias* e inmediatamente cambia *se fue por el bosque* por *tomó el camino del bosque*. El texto final es: *Caperucita se fue no haciendo caso de su mamá y tomó el camino del bosque*. Utiliza nuevamente punto y aparte, seguido de mayúscula, como podrá verse más abajo. Las supresiones que realiza Julieta indican la libertad de intervención sobre el texto.

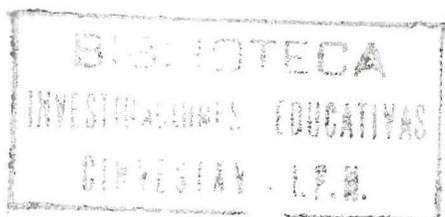
El encuentro de Caperucita y el lobo implica el diálogo entre ambos acerca del camino a seguir. El texto original incluía la repetición de la expresión *el lobo* en el espacio de transición de este personaje al rol de hablante: *se encontró con el lobo y el lobo le dijo*. Julieta interviene en ese espacio textual eliminando esta expresión y, en consecuencia, creando una ambigüedad puesto que, en este caso, la repetición es necesaria. Recordemos que Julieta no pudo resolver eficientemente la transición de la presentación de los personajes (en narrativa) al discurso directo en el inicio del texto. Luego, reitera el procedimiento ya descrito para organizar el discurso directo.

Se encontró con el lobo y ~~el lobo le dijo~~ :  
~~le dijo~~ - por qué no te vas por el camino  
 corto y yo por el largo  
y ella le contestó:  
 bueno

Utiliza una marca doble para indicar el inicio del discurso directo (dos puntos y guión de apertura). Después se ocupa de la respuesta de Caperucita introduciendo además una entrada antepuesta en la que utiliza el pronombre femenino para referirse a Caperucita, también aprovecha que este personaje responde para usar un declarativo diferente a *dijo*.

A continuación, Julieta elimina la segunda parte del diálogo entre Caperucita y el lobo porque, a su juicio, no agrega nada nuevo a la narración (borra: *y dijo el lobo tú te vas por allá y yo por aquí dijo caperucita bueno*). Nuevamente, esto marca una gran libertad de intervención en el texto que, además, contrasta con las intervenciones de los niños de 4° grado.

La narrativa que sigue corresponde a la expresión de la simultaneidad y no sufre modificaciones. La revisión de Julieta se concentra en el diálogo entre la abuelita y el lobo y consiste nuevamente en la delimitación de unidades. Para ello utiliza los recursos ya reportados y, además por primera vez recurre a los signos de interrogación y exclamación. La línea gráfica es empleada por Julieta para distinguir las emisiones tal como hiciera previamente lo cual, al mismo tiempo, le posibilita eliminar las repeticiones de los hablantes y del declarativo “dijo”.



y se fue caperucita caminando mien  
 tras que el lobo tocaba la puerta de la  
 casa de la abuelita y la ~~abuelita dijo~~ :  
~~ta-dijo~~ -¿quién? y el lobo dijo :

- soy yo abuelita  
 - pasa caperucita  
 - sí abuelita , y entró el lobo  
 y la abuelita dijo :  
 - lobo ¿qué hace usted aquí? y dijo :  
 - vine a comerte  
 dijo abuelita - ¡ no me comerás!

Nuevamente Julieta se atreve a suprimir varias líneas del texto original.

y entonces el lobo la agarró y  
~~dijo la abuela déjame y el lobo~~  
~~no te soltaré bueno el lobo~~  
 se la comió y ~~entonces~~ El lobo

La eliminación de esas dos líneas gráficas (señaladas con tachado en la presentación anterior) tiene como consecuencia que la expresión *y entonces* esté presente en dos líneas ahora consecutivas. Tal vez por ello Julieta decide eliminar la segunda ocurrencia y utilizar punto y seguido.

y entonces el lobo la agarró  
 y se la comió. El lobo

Ese signo de puntuación atenúa la redundancia presente en el texto original (*el lobo se la comió y entonces el lobo*) puesto que marca una frontera gráfica más evidente entre las dos acciones y justifica la repetición del personaje.

En la llegada de Caperucita a la casa de su abuela, otra vez las modificaciones se concentran en el discurso directo con los mismos recursos.

a la abuelita y llegó caperucita y tocó  
~~tan-tan~~ y el lobo dijo:  
 -¿quién?  
 -soy yo ~~abuelita~~  
 abuelita -entra  
 -sí mira abuelita te traje panes de mermelada, y le dijo:

Desde el espacio previo hasta el inconcluso final, Julieta delimita sistemáticamente el discurso directo. Para la supresión de la onomatopeya *tan tan* podría haber dos explicaciones. Por un lado, es posible sostener que la supresión está ligada al uso de la línea gráfica para cada emisión de los hablantes y, como en sentido estricto, la onomatopeya no corresponde a ninguno de ellos Julieta la elimina. Sin embargo, es posible considerar la resolución de Julieta desde otro lugar: el problema que la niña está enfrentando es decidir si *tan tan* debiera quedar en la narrativa (como *tocó tan tan*) o si, por el contrario, puede formar parte del discurso directo y ser delimitado como tal. En cualquier caso, la vía que seleccionó Julieta fue eliminar la onomatopeya y, de este modo, se ahorró dificultades.

Consideremos ahora el diálogo canónico entre la protagonista y el lobo disfrazado de abuela después de las intervenciones de la revisora.

- ¡qué ojos tan grandes tienes!
- son para verte mejor
- ¡ y qué orejas tan grandes!
- son para oírte mejor
- ¡qué nariz tan grande tienes!
- son para olerte mejor
- ¡y qué boca tan grande tienes!
- es para comerte

Julieta emplea aquí los recursos que ha utilizado a lo largo del texto previo pero por primera vez incluye signos de admiración que utiliza exclusivamente en las locuciones de Caperucita.

Veamos el final que produjo Julieta.

-¡ah auxilio!

caperucita salio corriendo.

Un leñador olo sus gritos y la salvo del lobo matandolo y sacando a la abuelita de su pansa, le dieron las gracias y vivieron felices para siempre.

El desenlace respeta un esquema consistente en la entrada de un nuevo personaje que realiza todas las acciones subsiguientes. Julieta decide que sea *un leñador* que salva a la protagonista y a su abuela. Las referencias que emplea correctamente le posibilitan no mencionar repetidamente a los personajes. Además, usa una fórmula típica para cerrar el relato.

Las intervenciones de Julieta como revisora se concentraron en la modificación detallada del discurso directo (con una variedad de signos de puntuación y el uso de la línea gráfica) y no incluyeron la expansión o la revisión de la narrativa. Sin embargo, la producción del final muestra que cuando debe cumplir este rol (productora del final del relato), Julieta resuelve la escritura narrativa sin inconvenientes.

En el **texto 2**, a diferencia de lo realizado en la primera entrevista, Julieta efectúa dos revisiones. Comienza la primera revisión del texto 2 estableciendo párrafos. Luego corrige el texto: modifica tiempos verbales, demarca el texto, modifica la conjunción por otros conectores, cambia de discurso indirecto a directo, introduce mayúscula de inicio y punto final. En la segunda revisión, lee el texto para sistematizar los diversos usos de la puntuación que incluyó previamente (punto de final de párrafo, puntuación para delimitar el discurso directo y para demarcar episodios o sucesos de la narrativa). Finaliza la revisión del texto modificando la frase de cierre: pone *y vivieron felices para siempre* en lugar de *y este cuento se acabó*. En este texto, Julieta no emplea la línea gráfica para organizar los diálogos, pareciera entonces que la tarea de establecer párrafos interfirió con su uso del espacio.

Veamos de cerca la **primera revisión**. En primer lugar, Julieta separa el título del resto del texto y, a continuación, separa el cuento en dos párrafos. El primero incluye los primeros cuatro episodios: presentación del personaje principal, diálogo entre Caperucita y su mamá, partida de la niña en dirección a la casa de su abuela, diálogo con el lobo y explicitación del engaño. El segundo párrafo corresponde a los cuatro últimos episodios textuales: lenta caminata de Caperucita en simultáneo con las numerosas acciones realizadas por el lobo previo a la llegada de la niña, diálogo canónico, desenlace del relato a partir de la entrada de un nuevo personaje y frase de cierre.

Después de demarcar dos párrafos en el texto, Julieta modificó el primero. Consideremos los cambios.

Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja , y un día su mamá le dijo que le llevara: ~~llevalé~~ unos panecillos ~~de~~ miel y leche a su ~~tú~~ abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita. y Entonces iba por el camino y ~~cuando~~ se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero , ~~y entonces pero~~ el lobo la ~~engañó~~ ~~había~~ ~~engañado~~ porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo

Julieta cambia el discurso indirecto a directo (usando los dos puntos pero no el guión de apertura como había hecho en el texto 1). Luego interviene sobre el contenido de la canasta de Caperucita. En la entrevista podemos constatar que Julieta verbaliza los cambios que va a introducir.

E: Entonces ¿lo empiezas a arreglar?

J: Pues sí [lee en silencio unos 20 segundos] entonces si aquí le pone los dos puntos [señala los primeros dos puntos del texto original, en la emisión del lobo en el episodio de los dos caminos] acá también le pondríamos los dos puntos [señala *su mamá le dijo*].

E: A ver, explícamelo de nuevo .

J: Es que aquí dice que era que traía una capa y que por eso le llamaban caperucita roja y que un día su mamá le dice que le llevara unos panecillos de miel y eso ¿no?

E: Ajá.

J: Entonces me doy cuenta de que hasta acá le pone dos puntos [vuelve a señalar los primeros dos puntos en el texto]. Entonces acá también quedaría bien ponerle los dos [señala *su mamá le dijo*].

E: de acuerdo.

J: [Se ubica después de *le dijo* y pone los dos puntos] .

E: ¿Quieres leerlo, esta vez en voz alta, para ver cómo quedó?

J: Sí. *Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo...* Yo aquí le borraría esto [señala *que le llevara*], bueno más bien se lo cambiaría y pondría “llévale” [borra *que le llevara* y escribe: “llebale”]. ¡Ah! es con “uve” [corrige] *llévale unos panecillos*, aquí le pongo “de” [propone agregado en la lista, escribe “de” antes de “miel”] *de miel y leche*. Y acá borro *con* [borra y escribe]. Entonces queda *era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo llévale unos panecillos de miel y leche a su a su abue...* Es que tengo que borrarle esto [señala *su*] y le pondría “tu abuelita” [propone cambiar “su abuelita” por “tu abuelita”]. Ajá [se ubica con el cursor] [borra la “s” en *su*] le pongo nada más la “te” [pone “t”, queda: “llévale unos panecillos de miel y leche a tu abuelita”] *tu abuelita*. Así ya queda.

La repetición de la expresión “entonces” y de la conjunción “y”, es otro aspecto sobre el que Julieta decide intervenir. Elimina la “y” introduciendo puntuación (comas y punto y seguido) o reemplazándola por un marcador temporal (*cuando*). En otra ocasión elimina *y entonces* introduciendo una coma y el adversativo *pero*. Finalmente modifica un tiempo verbal: *había engañado* en lugar de *engañó*. El verbo modificado expresa la anterioridad de la acción así como la duración del engaño.

En el segundo párrafo, realizó los siguientes cambios:

y Caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo ~~lega~~ ~~llegaba~~ a la casa de su abuelita ~~de caperucita roja~~ y la encierra en un ropero . y El lobo se ~~disfrazado~~ ~~disfrazo~~ de su abuelita y se acostó en la cama , y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ¡ya llegué ~~abuelito~~ ~~abuelita~~!, y el lobo le dice: pasa , y le dice caperucita: ¿por qué tienes esos ojos tan grandes? y le dijo el lobo: para verte mejor ¿y por qué tienes esa nariz tan grande?, para olerte mejor . y Entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de ~~su la~~ casa ~~de su~~ ~~abuela~~ y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara , y el domador sacó a la abuelita y ~~por fin~~ este cuento se acabó.

Detengámonos en la expresión de la simultaneidad. Julieta actúa sobre uno de los tiempos verbales: cambia *lega* que está en presente por *llegaba* (pretérito imperfecto), pero no cambia el siguiente verbo en presente (*encierra*). Además, separa este bloque (cantaba, llegaba, encierra) del siguiente (se disfrazó, se acostó) con un punto y seguido. En consecuencia, para Julieta las acciones simultáneas son la caminata de Caperucita y las

acciones que el lobo realiza con la abuelita como *partenaire*. En tanto, aquellas acciones que el lobo realiza sucesivamente después de deshacerse de la abuela (*se disfrazó*, que Julieta corrigió sobre *se disfrazado*, y *se acostó*) se anteponen a la llegada de Caperucita.

Entre las acciones que corresponden a cada personaje, Julieta incorpora una coma en lugar de la conjunción presente en el texto original. Esta coma pareciera separar dos acciones del lobo (relacionadas con la “y”) de otras dos de Caperucita (también relacionadas con la conjunción):

/// El lobo se disfrazo de su abuelita y se acostó en la cama , toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ///

Quizás Julieta incluyó esa coma para indicar otra unidad puesto que la ubica en el límite entre episodios (el nuevo episodio comienza con la llegada de Caperucita y continúa con el diálogo canónico). Justamente en el diálogo canónico, Julieta incluye una variedad de signos de puntuación para delimitar unidades en el discurso directo. Recordemos que su especialidad es el uso de dos puntos acompañados por guiones de apertura (o de interrogación como en este texto) marcando doblemente el inicio de las emisiones.

Los únicos signos de puntuación presentes en el texto original son los dos puntos (*que era el lobo disfrazado*:). Podemos visualizar que Julieta alterna los dos puntos posteriores a las entradas antepuestas con las comas que delimitan turnos de habla. Sin embargo, esta marcación no es exhaustiva puesto que Julieta no la agregó en la pregunta *¿por qué tienes esos ojos tan grandes?* y en la respuesta *para verte mejor*. Como estamos aún en la primera revisión del texto, Julieta tendrá oportunidad de volver a este espacio textual y, tal vez, intervenir sobre esas emisiones.

En el desenlace del relato, Julieta corrige la referencia incorrecta del posesivo (en la expresión *su casa*). Sin embargo, como no especifica que Caperucita se sale corriendo de *la casa de su abuela*, no logra una resolución eficiente y reitera la incoherencia al utilizar de *su abuela*, cuyo referente sigue siendo el lobo. Luego elimina la expresión *hasta que* porque le resulta incoherente. Sin embargo, este cambio no sólo implica la supresión de una incoherencia sino que, al mismo tiempo, supone la eliminación de una marcación temporal. Finalmente, Julieta suprime la expresión *por fin* en la fórmula de cierre que queda como *y este cuento se acabó*.

A continuación la entrevistadora pregunta si el texto “ya quedó como un cuento de los libros”, Julieta responde que le parece que sí. Sin embargo, la entrevistadora le propone que lo lea otra vez para estar segura y la niña acepta realizar esta segunda lectura de evaluación del texto. Durante su desarrollo, encuentra aspectos a corregir.

En la **segunda revisión**, la primera intervención de Julieta consiste en agregar un punto final en el primer párrafo que no había incluido durante la primera revisión. A partir de localizar esta inconsistencia en el texto ya revisado, lee el segundo párrafo con mayor atención y realiza los siguientes cambios:

Caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llegaba a la casa de su abuelita y la encierra en un ~~el~~ ropero . El lobo se disfrazo de su abuelita y se acostó en la cama , toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ¡ya llegué abuelita!, y el lobo le dice: pasa , le dice caperucita: ¿por qué tienes esos ojos tan grandes? y le dijo el lobo: para verte mejor, ¿y por qué tienes esa nariz tan grande?, para olerte mejor . Entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de la casa de su abuela y encontró a un domador y le dijo que le ayudara , el domador sacó a la abuelita y ~~este cuento se acabó~~ vivieron felices para siempre.

Julieta cambia el indefinido *un* por el artículo definido *el* en la expresión *un ropero*. Esta modificación precisa que la abuelita es encerrada en su propio ropero y no en cualquier ropero.

Como anticipáramos al describir los cambios de Julieta sobre el diálogo canónico, esta niña vuelve a intervenir sobre este espacio textual incorporando una coma después de la respuesta del lobo *para verte mejor*. Sin embargo, la pregunta previa por el tamaño de los ojos queda sin una marca gráfica. Tal vez porque allí ya hay una conjunción que une la pregunta con la respuesta correspondiente.

También durante la segunda revisión, Julieta decide cambiar la fórmula de cierre por otra de su preferencia.

J: *y se sale corriendo de la casa de su abuelita y encontró a un domador y le dijo que le ayudara el domador sacó a la abuelita... y este cuento se acabó*. Aquí, aquí en el final estoy indecisa.

E: ¿Estás indecisa?

J: Mmh... Como todos los cuentos dicen “y vivieron felices para siempre” habría que ponérselo.

E: ¿Y dónde iría eso?

J: Antes de *y este cuento se acabó*. No, no, más bien sería en lugar de *y este cuento se acabó...* ¿O lo dejamos así?

E: Es como a ti te parezca.

J: Bueno, sí le voy a borrar [borra “y este cuento se acabó” y el punto final que había puesto en la primera revisión] [escribe: “y vivieron felices para siempre”] y el punto [pone punto final].

E: ¿Ahora ya quedó como un cuento de los libros?

J: Yo digo que sí.

La fórmula de cierre que Julieta incluye es idéntica a la que utilizó en la producción del final del texto 1. Este cambio, realizado sobre el texto 2, puede interpretarse como ligado a la versión que Julieta acepta de “Caperucita Roja”, versión que trata de restituir en las revisiones de ambos textos. Si este es el caso, habría otros espacios textuales comunes a ambos textos en los que nuestra revisora actuara de manera coherente.

De hecho, en los dos textos propuestos para la revisión pueden localizarse modificaciones comparables. Julieta interviene sistemáticamente en algunos sectores del texto: en la emisión en discurso indirecto de la mamá, en el microespacio del contenido de la canasta de Caperucita y en la fórmula de cierre. La modificación del discurso indirecto es utilizada para el mismo espacio textual: la emisión de la mamá de Caperucita en ambos textos.

-llevale a tu abuelita una canasta con panes de mermelada [texto 1]

/// un día su mamá le dijo: llevale unos panecillos de miel y leche a tu abuelita /// [texto 2]

En el contenido de la canasta repite el uso de la preposición *de*: *panecillos de miel y leche*. En todos los casos las modificaciones consisten en caracterizar los *panes* (*panecillos*) puesto que cambia la preposición *con* por la preposición *de* (texto 1) o incluye esta última (texto 2).

En ambos textos hay un trabajo sobre los tiempos verbales de la narrativa. En el caso del texto 1 emplea el gerundio y en el texto 2 utiliza además la forma compuesta para marcar contraste con los verbos en pasado puntual (el cambio de *engañó* por *había engañado*, por ejemplo). Las modificaciones de Julieta sobre los tiempos verbales del texto 2 parecieran destinadas a marcar distinciones entre narrativa (pretéritos) y discurso directo (presente). Otra preocupación recurrente en las revisiones de Julieta es actuar sobre la conjunción *y*. En el texto 1 lo hace a través del uso de puntuación (incluyendo el punto y seguido) y del uso de la línea gráfica en el caso del discurso directo. En el texto 2 emplea, además de la puntuación (coma y punto y seguido), otros recursos tales como el reemplazo de la conjunción por otros conectores (un temporal y un adversativo).

A pesar de que Julieta no reitera el uso de la línea gráfica en el discurso directo del texto 2, consideramos que este recurso es su especialidad puesto que es la única que lo emplea. Pareciera, además, que el establecimiento de párrafos le impidió volver a utilizar el espacio de

final de línea para organizar el discurso directo, como si no pudiera considerar al mismo tiempo la distribución en párrafos y la organización en líneas gráficas.

#### 6.4. Román (6° grado)

Román ha sido citado en varias oportunidades en los capítulos previos. Ha llegado el momento de develar los motivos de estas referencias. Nuestra intención, al mostrar en detalle el proceso de revisión de Román, es presentar a un especialista en introducir cambios sintácticos que crean relaciones de dependencia (intervenciones mixtas tipo 2). También queremos detenernos en su segunda revisión del texto 1 puesto que está relacionada a lograr un “texto de calidad” (Tolchinsky, 1992). Asimismo esta segunda revisión posibilita plantear un problema ligado a la asunción de la tarea de revisar: ¿cuáles son los límites de un revisor? ¿Cuándo la revisión se transforma en reescritura del texto? La descripción que presentamos se organiza en dos partes tomando como referencia las dos revisiones completas que realiza Román sobre el **texto 1**.

Al inicio de la entrevista, Román evaluó el texto que había leído indicando que se repetía la conjunción “y”, que faltaba puntuación en el discurso directo y que no tenía un final.

E: ¿Y qué te parece el texto?

R: Me parece bien pero repite muchas veces “y”. También le faltan guiones, por ejemplo, dice *y dijo* y no le pone guión para que se sepa que el personaje está diciendo eso. Y aquí [señala el final] le falta decir qué pasó, dice *ah auxilio* y ahí se queda.

Comienza introduciendo cambios en el diálogo inicial entre Caperucita y su mamá. El texto original inicia en narrativa y continúa con la emisión de la mamá de Caperucita que presenta una primera parte en discurso indirecto (la orden) y la segunda en discurso directo (la advertencia). Román transforma en narrativa el fragmento que estaba en discurso indirecto (a diferencia de Julieta, también de 6°, y Adolfo, 4°, que cambiaron ese fragmento a discurso directo).

R: Aquí tenemos que dice *una vez la mamá le dijo a caperucita* pero no dice bien, podría empezar “una vez caperucita iba a llevarle algo a su abuelita y su mamá le dijo”, porque así se sabe que la mamá es de caperucita y no de quién sabe quién.

Román intenta resolver estos problemas de referencia modificando el inicio de la narración (que el primer personaje nombrado en la narrativa sea Caperucita y referir los demás a ella). Después de formular el inicio alternativo (*una vez caperucita iba a llevarle algo a su abuelita y su mamá le dijo*), realiza algunos cambios sobre el texto inicial.

**una vez la mamá le dijo a caperucita  
que le llevara a su abuelita una canas**

una vez ~~la mamá le dijo~~ a caperucita que le llevara llevaria a su abuelita una canas

**ta con panes con mermelada y le dijo no**

ta con panes con mermelada y la mamá le dijo no

En primer lugar desplaza al hablante (*la mamá*) para ubicarlo en la entrada de discurso directo y luego cambia *que le llevara* por *llevaria*. En la verbalización previa, Román había sugerido *iba a llevarle* pero cuando suprime el relativo *que* obtiene la expresión *le llevara*, entonces decide modificarla por *llevaria*. Esta es una solución más económica que borrar una expresión y escribir otra.

Por otra parte, no parece ser objeto de su atención, al menos durante esta primera revisión, la segmentación de palabras al final de la línea gráfica. Román focaliza su siguiente tarea en el

diálogo entre Caperucita y su mamá y la posterior partida de la niña, introduciendo puntuación (cinco guiones y una coma) y modificaciones léxicas.

y la mamá le dijo -no  
te vayas por el bosque- y caperucita  
dijo-no me iré mamá- y se fue, y le dijo-  
adiós mamá- y caperucita no hizo caso  
de las advertencias de su mamá y  
se fue por el bosque y entonces

Delimita el discurso usando guiones, tal como había anticipado al inicio de la sesión. Resulta interesante observar que un guión de apertura está ubicado entre el declarativo y la emisión (*dijo-no me iré mamá-*) y otro fue “pegado” al declarativo (*le dijo-*). En este último caso, la emisión está en una línea diferente que el verbo declarativo y el niño decide ubicar el guión junto al declarativo. Los guiones de cierre de emisión, en cambio, fueron introducidos convencionalmente. Pareciera que esta oscilación está relacionada a la diferenciación entre entrada antepuesta y emisión del hablante. Puesto que el texto 1 está prácticamente contado en discurso directo, tendremos oportunidad de ver qué sucede con esta ubicación de los guiones.

En el mismo espacio textual, Caperucita habla dos veces: *dijo-no me iré mamá- y se fue y dijo*. En la segunda entrada de discurso, Román incluye el pronombre *le* (*y se fue, le dijo*) y crea una referencia que no estaba presente en el texto original (el clítico indica que Caperucita habló a su mamá). A medida que delimita el discurso, se ocupa también de suprimir las conjunciones repetidas o reemplazarlas por coma (recordemos que explicitó, en su diagnóstico inicial sobre el texto, que la conjunción se repite demasiado). En la última línea del fragmento citado puede observarse que modifica una “y” por el conectivo *entonces*. Este recurso léxico aparece por primera vez y se suma a las otras soluciones (a supresión o el reemplazo con comas) que ensayó sobre las reiteraciones previas.

En el diálogo de Caperucita y el lobo acerca del camino a seguir, Román borra expresiones repetidas (conjunción, hablantes, declarativo). Cada una de estas supresiones tiene como efecto la unión de dos líneas gráficas. Consideremos el texto modificado.

se encontró con el lobo y el lobo le dijo -por qué no te vas por el camino  
corto y yo por el largo-bueno- y ~~dijo el lobo~~ tú te vas por allá  
y yo por aquí- ~~dijo caperucita bueno~~ y ~~se fue~~ caperucita se fue caminando, mien  
tras que el lobo tocaba la puerta de la  
casa de la abuelita y entonces la abueli  
ta dijo quién y el lobo dijo

La primera unión es consecuencia de la supresión de *lobo*. La segunda expresión eliminada estaba ubicada al principio de la línea gráfica (*y dijo el lobo*). En la tercera ocasión, Román une las líneas cuando elimina la entrada y la emisión al final de la línea gráfica (*dijo caperucita bueno*). Esto pone en evidencia que no modifica deliberadamente la organización en líneas gráficas sino que este cambio es consecuencia de su preocupación por eliminar repeticiones.

Luego de actuar sobre la doble mención de Caperucita, que se hizo visible cuando unió las líneas, Román introduce una coma antes de la expresión *mientras*. Consideremos la siguiente explicación la introducción de la coma. La expresión de la simultaneidad puede resolverse con la ubicación de *mientras* al inicio de la formulación o entre los sucesos relacionados. En el primer caso, un ejemplo sería: “mientras Caperucita caminaba el lobo llegó a la casa de la abuela”. Un ejemplo del segundo caso es el que presenta el texto 1: *y caperucita se fue caminando mientras el lobo tocaba la puerta de casa de la abuelita*. Román puede haber introducido esta coma pensando que la expresión *mientras* iniciaba una simultaneidad expresada posteriormente. No es este el caso pero él no se percató de ello porque sigue su

revisión “hacia adelante” y no vuelve sobre los cambios que hizo. Como su preocupación recurrente en esta primera revisión son las repeticiones, reemplaza otra conjunción. Nuevamente recurre al conectivo *entonces*.

Por otro lado, no interviene sobre las dos palabras incompletas al final de la línea gráfica. Pareciera que la ubicación de estas palabras en el final de la línea gráfica no las hace más visibles para este revisor. Otra hipótesis: una intervención sobre eso corresponde al plano ortográfico, mientras que el foco de atención en este momento de la revisión es la organización textual.

El discurso directo que sigue (el diálogo entre el lobo y la abuelita) es objeto de una revisión detallada con el objetivo de evitar las repeticiones del declarativo *dijo* (que cambia una vez por *contestó*) y de uno de los hablantes (el lobo).

casa de la abuelita entonces la abueli  
ta dijo **contestó** -quién- y el lobo dijo  
-soy yo abuelita-pasa caperucita-  
-sí abuelita- y **el** entró ~~el lobo~~  
y la abuelita dijo-¿lobo qué hace  
usted aquí? - y **el** dijo vine a comerte- y  
**la** dijo abuelita **le** dijo-no me ~~comerás~~ **comás**-

Los guiones son utilizados para abrir una emisión, para cerrarla, entre emisiones y entre entradas de discurso y emisiones. Pareciera que Román está ensayando todas las ubicaciones posibles cuando introduce este signo.

Detengámonos en la última emisión de la abuelita. Román decide cambiar *no me comerás* por “no me comas”. Él no explicita las razones del cambio pero indica que esta alternativa “quedaría mejor”. Posiblemente porque *no me comerás* es un desafío mientras que “no me comas” corresponde a un pedido.

R: Mjh... aquí como que quedaría mejor “no me comas” en vez de *no me comerás* [borra dos letras: *er* en *comerás* y queda “no me comás”] *no me comas entonces el lobo* otro guión [cierra la emisión en “no me comás”].

En el fragmento previo queda claro que quiso escribir *no me comas* porque así lo lee. Sin embargo, por la forma de realizar la revisión queda escrito *no me comás*. Román no lo nota en esta revisión y tampoco en la segunda que realiza (en todos los casos lee *no me comas*).

A continuación, Román une las dos líneas siguientes (nuevamente a raíz de una supresión en el final de línea) y varía el declarativo utilizado.

y ~~entonces~~ el lobo la agarró y ~~dijo~~ la abuela **gritó**-déjame- y el lobo **contestó**  
-no te soltaré- bueno el lobo

La variación del declarativo empleado se da en un marco de homogeneidad en las entradas puesto que todas son antepuestas y con un orden hablante – declarativo. También elimina la expresión *entonces*. Todos estos cambios son realizados de manera conjunta por Román que interviene de forma acentuada sobre el texto original. Esto puede constatarse en el siguiente fragmento de entrevista.

R: Mmh... y *entonces el lobo*. Aquí podemos quitar este *entonces* [borra *entonces*] *el lobo la agarró...* y luego podría ser *le dijo...* [escribe y queda: *el lobo la agarró y le dijo la abuela*]. A ver, no [borra *le*]. Entonces quedaría *y el lobo la agarró y la abuela dijo* [lo dice mientras borra y lo escribe], *dijo déjame*, mejor sería “gritó” [propone “la abuela gritó” en lugar de “la abuela dijo”] [escribe] *gritó déjame y el lobo...* acá iría otro guión [pone guiones en “déjame”] y el lobo “contestó” [propone agregar “contestó”, lo escribe]. Otro guión [pone guión de apertura] *no te soltaré*. Pues aquí va otro guión [pone guión de cierre].

Hasta ahora, la revisión estuvo centrada en la delimitación del discurso directo y en la supresión de las repeticiones del declarativo, el hablante y las conjunciones. En el texto inmediato, Román continúa con las supresiones: elimina *bueno* y, por tercera vez, el conectivo *entonces*, pero respeta la parte bien lograda del texto original (*se cambió para parecerse a la abuelita*).

-no te soltaré- ~~bueno~~ el lobo *sin esperar más*  
se la comió y ~~entonces~~ el *astuto* lobo  
se cambió para *parecerse a la*  
abuelita, y *poco después* llegó caperucita y tocó  
tan tan ///

R: Ahora le quitamos el *bueno* [borra *bueno*]. Y le podríamos poner *el lobo sin esperar más* [lo dice mientras lo va escribiendo] *se la comió... y entonces*. A ver, “y el astuto lobo” [borra *entonces* y escribe *astuto*] *se cambió para parecerse a la abuelita... llegó caperucita...* No, no queda. Ponemos una coma [pone coma después de *para parecerse a la abuelita*] y *llegó caperucita*. Podría decir [se ubica para escribir] “poco después” [escribe *poco después* antes de *llegó caperucita*]. Ahí sí ya queda, *llegó caperucita y tocó* sería “tocó a la puerta” [sigue leyendo en voz baja] acá lo ponemos [escribe *la puerta*] y le quitamos el *tan tan* [borra].

El borrado de la expresión *bueno* corresponde a la supresión de una expresión que funge como elemento de transición entre el discurso directo y la narrativa subsiguiente. En cambio, la supresión de *entonces* está relacionada a otro aspecto que es objeto de revisión. Veámoslo con detalle.

Hemos referido previamente que a Román le molestaba la utilización exclusiva de la conjunción “y” para relacionar los enunciados, también expresamos que la reemplazó en varias ocasiones por la expresión *entonces* y que esto significaba una búsqueda léxica en torno a la variación de los conectivos utilizados para marcar la sucesión de los acontecimientos narrados. Él se encuentra aquí, es decir en este espacio textual, con la repetición del conectivo que eligió para reemplazar la conjunción. Su primera solución es eliminarlo pero pareciera que al mismo tiempo amplía su búsqueda léxica. Al borrar *entonces* introduce *sin esperar más*, que es un marcador temporal mucho más elaborado.

También usa un adjetivo para calificar al lobo (*el astuto lobo*). Recordemos que ya había actuado sobre la repetición de este personaje y ahora emplea otra variación léxica diferente al artículo masculino “el” utilizado previamente. En este caso, el cambio está ligado al significado de las acciones del personaje: el lobo da muestras de astucia al preparar el engaño de Caperucita (que le posibilitará comerse a la niña y a la abuela).

/// y poco despues llegó caperucita y tocó la puerta ~~tan-tan~~, y el lobo dijo ¿quién?-soy yo abuelita-entra-sí, mira abuelita te traje panes con mermelada- y *despues de ver el rostro del lobo*, le *caperusita* dijo-

Cuando borra la onomatopeya *tan tan* une dos líneas. El agregado de *la puerta* posteriormente al verbo *tocó* junto con la supresión de la onomatopeya *tan tan*, tiene como resultado el pasaje del discurso directo a la narrativa. Tal vez por ello, Román decide utilizar una coma que marca frontera entre esa narrativa y el discurso directo posterior. Inmediatamente comienza a delimitar este último. Emplea otra vez signos de interrogación y nuevamente usa los guiones. La respuesta de Caperucita es delimitada en dos partes a través de una coma: afirmación (*sí*) y referencia al contenido de la canasta (*mira abuelita te traje panes con mermelada*).

En el texto original, luego de esta última emisión de Caperucita se rompe la alternancia entre hablantes ya que la protagonista vuelve a tomar la palabra y comienza el diálogo canónico. Román recurre a una construcción temporal de infinitivo: *y después de ver el rostro del lobo*.

Inmediatamente pone una coma y suprime el pronombre *le* para explicitar que habla Caperucita (*caperusita dijo*) porque la construcción que utilizó exige sujeto explícito.

La combinación de recursos léxicos refinados con la inclusión de puntuación y los cambios sintácticos modulan la narración. Consideramos que en este momento la revisión toma otro cariz. Román empieza a trabajar sobre la “calidad del texto” (Tolchinsky, 1992). Tomemos como ejemplo, la modificación previa. En principio pareciera originada en la preocupación recurrente por actuar sobre la repetición de la “y”. También podría estar ligada a indicar de otra manera el pasaje hacia el diálogo canónico que en el texto original es sucesivo: Caperucita habla sobre el contenido de la canasta y luego Caperucita pregunta iniciando el diálogo canónico. Sin embargo, el cambio que introduce Román está creando una transición en otro nivel porque pareciera que Caperucita comienza a darse cuenta de que no está frente a su abuelita. Dicho de otro modo, intenta producir cierta tensión dramática en la narración.

En el diálogo canónico, Román utiliza puntuación y modifica algunas de las preguntas realizadas por Caperucita.

¡qué ojos tan grandes tienes!-son para verte mejor-¡y qué orejas tan grandes!-son para oírte mejor-¿qué **porque** tienes **esa** nariz tan grande **tienes**?-son para olerte mejor-¿**para** qué boca tienes **esa** boca tan grande?-es para comerte **mejor**- ah auxilio

Posiblemente ensaya todas opciones que acepta esta parte del relato (*qué, porque, para qué*). De todos modos, esta variación coexiste con el uso de las repeticiones, presentes en el texto original, para darle una estructura rítmica al diálogo: todas las preguntas realizadas por Caperucita, excepto la primera que queda sin modificar, terminan en *grande* o *grandes* y todas las respuestas del lobo finalizan con la palabra *mejor*. Román acepta esta versión del diálogo canónico con repeticiones porque las modificaciones léxicas que introduce mantienen esa estructura<sup>14</sup>.

Tanto por la variación en las emisiones de Caperucita como por los diversos signos de puntuación empleados (signos de exclamación y signos de interrogación para las emisiones y guiones para indicar cambio de turno) pareciera que Román pretende mostrar todo el repertorio del que dispone para revisar el discurso directo. Al mismo tiempo que usa todas esas posibilidades, este niño establece una diferencia en el uso de algunos signos de puntuación: utiliza signos de interrogación para las locuciones que comienzan con *porque* o *para qué* y los signos de exclamación para las dos primeras locuciones de Caperucita que comienzan con la expresión *qué*.

En el momento de producir el final del relato, Román asume el rol de productor con comodidad puesto que la producción del desenlace le permite poner en juego lo que sabe sobre la escritura de narraciones. Es el final más extenso de todos los registrados.

/// al escuchar eso caperusita gritó-¡auxilio!-caperusita salio de la casa lo más rápido que podía, por la desesperacion se interno en el bosque y pronto estaba perdida; camino mucho tiempo hasta que oyó las boses de cazadores, se acerco y les dijo lo susedido; ellos la condujeron hasta su casa y fueron a la casa de la abuelita para matar al lobo, cuando entraron vieron al lobo que dijo-¡no me maten!-así que los cazadores lo amarraron y al devolver la ropa que el lobo se habia puesto encontraron a la abuelita amordasada y amarrada, la liberaron y too volvió a la normalidad.

<sup>14</sup> El uso de *porque* en lugar de *por qué* resulta interesante puesto que es uno de los casos en que es el espacio gráfico el que indica la distinción entre la conjunción “porque” y la locución interrogativa “por qué”. Es un espacio propicio para errores de segmentación (Ferreiro y Pontecorvo, 1996:65).

El escrito se destaca por las elecciones léxicas que presenta, por la relación entre los enunciados, por la variedad de puntuación incluida, por las transiciones de narrativa a discurso directo, por los conectores empleados y por la resolución de las referencias textuales (algunas muy elegantes, por ejemplo, *lo susedido*). Román se comporta como un buen escritor puesto que puede realizar varias cosas a la vez. Esto se evidencia en el fragmento que sigue.

R: *auxilio* [mientras dice pone los signos de admiración: ¡*auxilio!*] *auxilio* entonces aquí irían otro guión y otro guión [pone guiones en ¡*auxilio!*] Caperucita [lo dice mientras lo escribe] corrió...¿el acento es este no? [señala].

E: Ajá.

R: [Sigue escribiendo] lo más rápido que podía...coma [pone coma]... corrió... a ver qué puedo hacer [no lo conforma la expresión *corrió*] *caperucita* [vuelve en el texto y escribe] en lugar de corrió pondría... “salió de la casa” [borra *corrió*, escribe y luego lee] *salió de la casa lo más rápido que podía* [pone coma] ... *por la desesperacion se interno en el bosque y pronto estaba perdida* [mientras lo escribe lo va diciendo]. A ver, punto y coma [pone punto y coma en “perdida;”] *caminó* [sigue escribiendo y diciendo] *mucho tiempo hasta que oyó...* ¿Cómo va oyó? [pregunta si con “y” o con “ll”, lo escribe con “y”, borra y pone “ll”, finalmente cambia a “oyó” poniendo la “y”] *oyó las voces de los cazadores* coma [lo escribe y pone coma mientras lo dice]... [escribe: *se acerco y les dijo lo susedido*].

Va “diciendo” el relato e inmediatamente lo textualiza. Puesto que está en situación de entrevista, va explicitando lo que escribe mientras lo hace. Además, va releendo con la vista lo ya escrito para revisarlo. Esto es lo que sucede cuando modifica *corrió* por *salió lo más rápido que podía*. Al mismo tiempo, controla la puntuación y en ocasiones la ortografía de palabras en su propia textualización (en una oportunidad hace una pregunta ortográfica al adulto y además no controla todos los acentos). Por otra parte, este final resulta incoherente con la versión del relato que ya revisó puesto que el lobo se había comido a la abuelita.

Después de producir este desenlace, decide retomar la tarea de revisar el texto. La **segunda revisión** se concentró en el inicio del texto y en el episodio de los dos caminos. Probablemente Román consideró que estos espacios habían sido menos atendidos que otros en la primera revisión debido a que fueron los primeros que corrigió. Asimismo, resulta interesante referir que los signos de puntuación que introduce en esta segunda revisión están destinados a demarcar sucesos o episodios en la narrativa o a indicar *cómo dicen* los hablantes. O sea, ya no incluye marcas gráficas para delimitar unidades en el discurso directo. En la presentación que sigue, el texto en negrita corresponde a la versión del texto obtenida como resultado de la primera revisión.

**una vez caperucita le llevaria a su abuelita una canas**

**ta con panes con mermelada y la mamá le dijo -no**

**te vayas por el bosque- y caperucita**

una vez una niña de nombre caperucita le llevaria a su abuelita que tenia su casa cerca del bosque

una

canasta ///

Las modificaciones introducidas están ligadas a la presentación del personaje principal y de los escenarios en los que transcurrirá el relato (el bosque y la casa de la abuelita). La presentación de Caperucita está ligada a completar la narración y las especificaciones sobre los escenarios del cuento enfatizan las relaciones entre este inicio del texto y lo narrado posteriormente.

Román vuelve a revisar el comienzo recién expandido e introduce mayúscula al inicio del texto. Inmediatamente decide ponerle un título al relato. Luego rescribe la narrativa que había modificado durante la primera revisión y agrega una coma después de la subordinada que incluyera hace instantes. Este trabajo sobre el inicio del relato permite remitir a la “recursividad”: el revisor vuelve varias veces sobre el texto hasta que la resolución lo

satisface. Esta recursividad en la revisión se adjudica a los “buenos escritores” (Scardamalia, 1992). Consideremos el texto modificado.

### Caperusita roja y el lobo malo

Una vez una niña de nombre caperucita le llevaria a su abuelita que tenia su casa cerca del bosque, una canasta con panes untados de mermelada, la mamá le dio instrucciones para no perderse o encontrarse con un lobo y dijo-no te vayas por el bosque-caperucita

La presentación previa permite ver que hay aspectos que no son motivo de revisión, por ejemplo, la variación en la longitud de la línea gráfica y la ortografía en la escritura del nombre de la protagonista (que siempre agrega como *caperusita*).

Román continúa con la búsqueda de alternativas léxicas a las repeticiones que había iniciado en la primera revisión. En la emisión correspondiente a la mamá, modifica *dijo* por una larga explicación (*le dio instrucciones para no perderse o encontrarse con un lobo*). Todas estas modificaciones se realizan sobre un texto prácticamente relatado en discurso directo y consisten en expandir la narrativa o en cambiar el discurso indirecto por narrativa. En este momento de la situación, pareciera que Román es casi autor del texto y no solamente revisor del mismo.

**dijo-no me iré mamá- y se fue, le dijo-adiós mamá- caperucita no hizo caso**

le dijo-no me iré por el bosque mamá- y se fue, le dijo-adiós mamá- caperucita no hizo caso

Podría resultar extraño que, luego de intervenir sistemáticamente sobre las repeticiones, Román decida repetir la expresión *por el bosque* en la respuesta de Caperucita. Él explica las razones de esta repetición:

R: Aquí está mal porque dice *no me iré* entonces se entiende que no se irá de ahí. O sea que hay que poner “no me iré por el bosque”.

Después vuelve a revisar esta parte del texto porque no está conforme con la resolución previa.

R: *y se fue... le dijo* aquí no se entiende porque habla muchas veces el mismo personaje [habla dos veces Caperucita].

E. ¿Y cómo lo arreglarías?

R: Podría hablar el narrador. Pondría *y le dijo adiós* a su mamá [cambia *y dijo adiós mamá* por “le dijo adiós a su mamá”; luego borra los guiones que había puesto cuando era una emisión de discurso directo y los cambia por una coma]. Así queda bien... [pausa larga]. No, no, mejor ponemos *se despidió* [realiza el cambio].

El texto modificado es el siguiente:

le contesto-no me iré por el bosque mamá- y se fue, se despidió de su mamá, caperucita no hizo caso de las advertencias de su mamá y

Podemos sostener que la preocupación que originó este cambio fue la repetición del declarativo. Sin embargo, creemos que Román está embarcado en una búsqueda deliberada por mejorar el texto, pero esta intervención masiva sobre el texto plantea como problema los límites de la posición de revisor (al estilo del revisor “de oficio”).

de las advertencias de su mamá y se fue por el bosque donde no debía irse entonces se encontró con el lobo y el le dijo *pregunto*-¿por qué no te vas por el camino corto y yo por el largo?-de acuerdo-tú te vas por allá y yo por aquí-dijo el lobo y caperucita se fue caminando por el que verdaderamente era el camino largo, mientras tanto el lobo, que se había ido por el camino corto tocaba la puerta de la casa de la abuelita ///

En la primera línea no interviene y esta decisión es comprensible: la expresión *advertencias* (presente en el texto original) es una buena elección léxica. Modifica los declarativos presentes (usa *contesto*, *pregunto* y *despidio*) pero inmediatamente incorpora una entrada de discurso directo utilizando “dijo” (*dijo el lobo*). Probablemente consideró que la variación que introdujo previamente lo autorizaba a usar este declarativo. La respuesta afirmativa de Caperucita tampoco escapa al reemplazo léxico (escribe *de acuerdo* en el mismo lugar donde el texto original decía *bueno*). El agregado de nuevos enunciados tiene como resultado la composición de estructuras en paralelo: una en torno a los dos caminos (*por el que verdaderamente era el camino largo y se había ido por el camino corto*) y otra muy refinada entre *por el bosque* y *por donde no debía irse*.

Finalmente, la modificación de *mientras que* por *mientras tanto* podría estar ligada a una revisión de su resolución previa. Recordemos que en la primera revisión Román utilizó una coma antes de *mientras* afectando la expresión de la simultaneidad. A través del uso de *mientras tanto* enfatiza la simultaneidad.

Consideremos ahora la revisión de la llegada del lobo a la casa de la abuela y el diálogo entre ambos.

/// entonces la abuelita contesto -¿quién?-el lobo dijo  
-soy yo abuelita-pasa caperucita-  
-sí abuelita- y el entró  
y la abuelita dijo-¿lobo qué hace usted aquí?-el dijo vine a comerte- y  
la abuelita le dijo *asustada*-¡no me comás!-  
el lobo la agarró y la abuela gritó-¡déjame!- y el lobo contestó  
-no te soltaré-el lobo sin esperar más  
se la comió y el astuto lobo  
se cambió para parecerse a la abuelita ///

Román introduce signos de interrogación y de admiración en el discurso directo ya delimitado con guiones. Es decir, actúa sobre cómo dicen los personajes puesto que ya se había ocupado del establecimiento de unidades (quién dijo qué fue objeto de la primera revisión). También agrega un adjetivo para describir el estado de ánimo de la abuelita (*asustada*) que, de alguna manera, equilibra la introducción previa de *astuto* para calificar el personaje masculino (*el astuto lobo*, primera revisión). Pero sigue sin observar la palabra segmentada al inicio de este fragmento.

En lo que queda del texto, este niño ya no interviene con excepción de una letra elidida en la palabra *todo* cuando agregó el final del texto (y todo volvió a la normalidad). Román está satisfecho con la resolución inicial y no realiza cambios sobre lo que escribió.

Una semana después de la primera entrevista se realizó la segunda. En la revisión del **texto 2**, Román trabaja con mucho detalle sobre la *mise en page*. A partir de la consigna de “hacer

partes" delimita párrafos y trabaja sobre los indicadores paratextuales (títulos y subtítulos con diferente tamaño de letra), introduce sistemáticamente mayúscula de inicio y punto de final de párrafo así como una variedad de puntuación para demarcar el texto. La secuencia en que modificó el texto fue la siguiente: primero lo segmentó en partes y luego lo revisó en dos ocasiones (primera y segunda revisión).

Iniciemos el relato con la demarcación de párrafos. Román fue incorporando los subtítulos a medida que segmentaba el texto. Todos los subtítulos que introduce llevan dos puntos y el párrafo es marcado con punto final (es el único niño que introduce subtítulos). Esos subtítulos constituyen una especie de "resumen" de la trama argumentativa.

"Caperucita Roja"

**Caperusita le lleva panes a su abuelita:**

Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo. [spp]

**El engaño del lobo:**

y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama. [spp]

**Caperusita cae en la trampa:**

y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito y el lobo le dice: pasa y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear. [spp]

**El domador entra en accion:**

y se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó

Los subtítulos que pone Román indican la entrada de nuevos personajes (*El engaño del lobo*) y, al mismo tiempo, sintetizan las acciones del relato contenidas en el párrafo que titula.

Después, Román decide utilizar dos espacios de párrafo para separar el título del resto del texto y diferentes tamaños de letra para indicar al lector la diferencia entre título (tipografía de 14 puntos) y subtítulos (tipografía de 12 puntos).

R: Aquí podrían ser dos espacios [señala entre los párrafos]. Aparte, como parece que es muy seguido, les podría poner el subtítulo un poco más grande y este [señala el título] quedaría más grande. Más grande porque si no se confundiría el subtítulo con el título.

Rápidamente realiza el trabajo que anticipó sobre los indicadores paratextuales, lo que muestra un dominio de los comandos del procesador de textos. Cuando finaliza se queda en silencio durante un largo rato. Ante la pregunta de la entrevistadora, el niño verbaliza lo que sigue.

R: Lo que yo me doy cuenta es que, por ejemplo, el primero, el primer subtítulo sería el planteamiento porque aquí dice que caperucita era una niña y dónde estaba y qué hacía. Luego, aquí [señala el segundo subtítulo] es el nudo, es la parte del problema en que el lobo le dice. Y en estas dos partes [tercer y cuarto párrafo] ya es el final, la parte final dónde ya se sabe en qué acabó la historia, que acabó en que el domador fue y ató al lobo y sacó a la abuelita. Así quedan las partes del cuento.

Pareciera que el criterio empleado por Román para segmentar "en partes" está ligado a una estructura narrativa previamente conocida que él aísla en el texto leído (planteamiento, nudo,

final). Lo que resulta interesante es que se da cuenta de que es posible aplicar este criterio después de haber hecho los párrafos.

A continuación, comienza estrictamente la **primera revisión** sobre el texto. Durante ella, Román corrige al detalle el fragmento de narración contenido en cada párrafo y luego se dedica al párrafo siguiente. Nuestra secuencia de presentación respetará este orden uno a uno. Por otro lado, por razones de nuestra *mise en page*, el texto modificado por Román se incluye en su totalidad con una tipografía de 10 puntos (como ya dijéramos, este niño varió el tamaño de la letra en títulos y subtítulos. El texto final corregido por Román puede consultarse Anexos: Versiones finales).

Caperusita le lleva panes a su abuelita:

~~Caperucita roja~~ era una niña que traía capa roja y ~~le llamaban caperucita roja~~ como su nombre lo dice; un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos ~~con~~ miel y leche a su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a la casa ~~cabaña~~ de su abuelita, y ~~entonces~~ iba por el camino y se encontró a un lobo.

Este primer párrafo incluye una presentación del personaje principal (*Era una niña que traía capa roja*) y, tal vez por ello, Román agrega, en posición de sujeto gramatical, el nombre de la protagonista a pesar de que están muy cerca el título y el subtítulo en los que ya fue nombrada. Sin embargo, inmediatamente realiza una modificación para explicitar la relación entre el nombre de la protagonista y el atuendo que viste (*como su nombre lo dice*). Este segundo cambio está claramente relacionado al primero y lo vuelve necesario. Luego introduce un punto y coma que separa la presentación del personaje principal del comienzo de la narrativa. Después se ocupa del contenido de la canasta de Caperucita introduciendo la preposición *con*. El cambio que sigue (*casa* modificado como *cabaña*) está ligado a su preocupación por evitar la repetición de términos. En este caso, modifica *casa* que se repetía en el fragmento: *se salió de su casa y se fue rumbo a la casa de su abuelita*.

Como referimos antes, Román está dispuesto a repetir varias veces el nombre de la protagonista si esa repetición está justificada por la edición del texto que realiza (por ejemplo, el nombre en el subtítulo). Sin embargo, otras expresiones que no son denominaciones de personajes no le resultan reiteraciones aceptables. Por otra parte, el cambio que realiza mantiene, e incluso enfatiza, la diferenciación presente en el texto original entre el punto de partida de Caperucita (*su casa*) y el destino final (*la cabaña de su abuelita*).

Román modificó el segundo párrafo así:

El engaño del lobo:

y ~~E~~ le dijo-tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero-y entonces el lobo la engañó porque ~~por~~ el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo, caperucita se fue y ~~mientras~~ cantaba y ~~caminaba~~ muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su ~~la~~ abuelita de ~~caperucita roja~~, y ~~la encierra~~ cuando llego ~~encerro~~ a la abuelita en un ropero, y el lobo se ~~disfrazado~~ ~~disfrazo~~ de su abuelita y se acostó en la cama.

En el inicio de este párrafo estaba presente un problema de referencias puesto que, en el párrafo anterior, el personaje que ocupaba el lugar de sujeto gramatical era Caperucita (ella iba por el camino y ella se encuentra a un lobo). En cambio, en la historia, el que propone los dos caminos es el lobo. Román había separado los párrafos y explicitado el hablante en el subtítulo pero el problema persistía. Con los cambios que ahora realiza ajusta las referencias y el problema desaparece: el artículo masculino *el* (*El le dijo*) mantiene una referencia con el personaje incluido en el subtítulo (*El engaño del lobo*). Cuando introduce estos cambios elimina la conjunción “y” ubicada al inicio de línea. Luego inserta guiones para delimitar la emisión del lobo. Esta vez, pone el guión de apertura en el espacio en blanco entre la emisión y la entrada antepuesta y al guión de cierre lo ubica en el blanco que separa el discurso

directo de la narrativa posterior. Ya había usado así los guiones durante la revisión del texto 1.

Luego suprime *por* (en *porque por el camino*) dado que considera que para establecer una relación basta con el *porque* y lo demás sale sobrando. Sigue atento a eliminar las conjunciones repetidas y cambia una “y” por *mientras* pero después no suprime este conector ya presente en el texto. Detengámonos en esta resolución.

caperucita se fue **mientras** cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita

Hay que tener en cuenta que la expresión de la simultaneidad acepta la ubicación de “mientras” en el inicio de acciones simultáneas (como sería, por ejemplo: *mientras caperucita cantaba el lobo llegó a la casa de la abuelita y la encerró en un ropero*) o entre las acciones de los personajes (por ejemplo: *caperucita cantaba mientras el lobo llegó a la casa de la abuelita y la encerró en un ropero*). En el texto modificado aparece en ambas posiciones. Por lo tanto, puede ser que Román haya tratado de desplazar de lugar el término y olvidó eliminarlo más adelante o que, en cambio, esté resolviendo otro problema a partir de esta utilización doble de esa conjunción temporal: expresar la simultaneidad de las acciones de dos personajes sin poner a uno de ellos en segundo plano (Kriscautzky, 2000:76). Inmediatamente, introduce la expresión *cuando* que indica una relación de sucesión inmediata entre dos acciones del lobo (*cuando llegó encerró a la abuelita en un ropero*), además, homogeniza en tiempo pasado todos los verbos que designan acciones de ese personaje. En la revisión del primer texto, este revisor ya había ensayado el uso de *mientras tanto* con una coma previa para la expresión de la simultaneidad. Dicho en términos positivos: Román está ensayando usos de la conjunción temporal *mientras* para expresar relaciones entre eventos narrados.

Las dos veces que modifica la expresión *su* (el reemplazo de *su* por *la* y la supresión de este posesivo) lo hace con el objetivo de dejar claro que no existe ninguna relación entre el lobo y la abuelita que pueda indicarse con este posesivo.

Consideremos ahora el tercer párrafo.

Caperucita cae en la trampa:

Caperucita y toca a la puerta caperucita y le dice a **el lobo disfrazado de** su abuelita-¡ya llegué abuelito abuelita!-el lobo le dice: **contesta**-pasa- y caperucita le dice **pregunta** -¿por qué tienes esos ojos tan grandes? ~~y le dijo el lobo~~ para verte mejor- ¿y por qué tienes esa nariz tan grande?-para olerte mejor- ~~y entonces~~ **después de esta palabra el lobo** se quita el disfraz y la empieza a corretear.

En este párrafo reordena el orden de enunciación: *Caperucita toca a la puerta* en lugar de *toca a la puerta caperucita*. Se pueden referir otros desplazamientos. En la primera entrada de discurso: *y le dice a el lobo disfrazado de su abuelita* en lugar de *y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado*. En el diálogo canónico borra *y le dijo el lobo* pero restituye este personaje en el final del párrafo cuando agrega: *el lobo se quita el disfraz y la empieza a corretear*. Consideremos la modificación sobre la subordinada.

y le dice a **el lobo disfrazado de** su abuelita ~~que era el lobo disfrazado~~-¡ya llegué abuelito **abuelita!**

Este cambio parece ligado a mantener una relación directa entre la entrada de discurso y la emisión que la subordinada “rompía”. La supresión de los dos puntos está ligada a ese cambio (la eliminación de la subordinada). Además introduce signos de exclamación que pueden funcionar indicando la manera en que Caperucita anuncia su llegada: en voz más alta o con cierta inflexión. No hay que perder de vista que, a pesar de los cambios, no se pierde la información contenida en el fragmento modificado: la expresión resultante sigue indicando que el interlocutor de Caperucita es el lobo disfrazado de la abuelita.

Evaluando lo hecho por Román, podríamos decir que el texto original presentaba un recurso refinado muy ligado a la producción escrita y que los cambios que introdujo empeoran esta

parte del texto en lugar de mejorarla. Sin embargo, sus modificaciones tienen como resultado homogeneizar en discurso directo todo el fragmento que antes contenía la subordinada. Tal vez, este fue el objetivo de su revisión y por ello no conservó un fragmento escrito de manera tan elegante en la narración original. En cualquier caso, su revisión del texto 2 no está orientada por los mismo objetivos que la del primer texto.

Hemos referido al uso que Román hace de los guiones diciendo que ensaya todas las ubicaciones posibles para este signo de puntuación. Esta oscilación se repite en el diálogo canónico.

el lobo le contesta-pasa-  
caperucita le pregunta

-¿por qué tienes esos ojos tan grandes?-para verte mejor-  
¿y por qué tienes esa nariz tan grande?-para olerte mejor-

En la presentación previa utilizamos una línea para separar el diálogo en ciertas partes. Estas partes fueron segmentadas en los lugares dónde el revisor mantuvo el espacio en blanco que separa las palabras en el texto original. Tengamos en cuenta un dato importante ligado al uso de un procesador de palabras: cuando escribimos en la pantalla, las letras que incorporamos a través del teclado de la computadora van “haciéndose espacio”. En consecuencia, para no mantener un espacio en blanco posterior debemos deliberadamente borrarlo. Esto es lo que hace Román cuando introduce los guiones.

Lo que este ordenamiento permite visualizar es que la oscilación en la posición del guión (el guión con o sin el espacio en blanco) está relacionada con las unidades que él quiere delimitar. El problema es dónde separar y al mismo tiempo qué debería quedar junto. Esto le resulta problemático a Román porque encuentra que hay varias unidades posibles.

Finalmente, pareciera que retoma su especialidad: elimina y *entonces* que es una expresión repetida para agregar *después de esta palabra*, que es una marca temporal más elaborada. Como ya dijéramos, eliminó al lobo como hablante en el diálogo canónico y lo restituye en el final del párrafo (*el lobo se quita el disfraz*). Román encontró un lugar dónde podía volver a insertar este personaje. Cuando nombra al lobo también explicita quién realiza las dos acciones que se relatan. Es cierto que esto último es evidente para quienes conocen la historia pero este niño está posicionado como revisor, es decir relejendo el texto para corregirlo, y considera que esta explicitación es necesaria para un lector potencial.

El cuarto párrafo también fue objeto de numerosas modificaciones.

El domador entra en acción:

Con un ágil movimiento caperucita y se sale corriendo de la casa, y hasta que después de una ardua persecución encontró a un domador y le dijo que le ayudara al que pidió ayuda, y el domador se dirigió a la casa de la abuelita y la sacó a la abuelita del ropero, atrapo al lobo y justo antes de que lo matara caperucita le dijo que solo estaba ambriento que porque mejor no se lo llevaba a un zoológico; después de eso todos comieron los panes con miel y leche.

Como puede leerse en el párrafo precedente, Román interviene sobre el final del relato para que el desenlace coincida con el que produjera para el texto 1. Por otra parte, las intervenciones parecieran estar ligadas a expandir el desenlace y a darle otro ritmo al relato: agrega una acción previa a la huida de Caperucita que le permite borrar una conjunción, inmediatamente, elimina y *hasta que* introduciendo un marcador temporal muy refinado (*después de una ardua persecución*). La adjetivación que emplea en el texto (*ágil movimiento, ardua persecución*) es un recurso literario. También modifica una intervención de Caperucita relatada en discurso indirecto (*y le dijo que le ayudara*) por otra en narrativa (*al que pidió ayuda*) variando el declarativo utilizado (*dijo* por *pidió*). Todos esos cambios expanden el párrafo y retrasan la entrada del nuevo personaje que salvará a Caperucita.

Los siguientes cambios que realiza están ligados a narrar las acciones que realiza el personaje salvador. Como Caperucita huyó de la casa de la abuelita, el escenario de la conversación con el domador es otro. Por ello, desplaza a este personaje a la casa de la abuelita para que salve a la anciana. A continuación, el texto original no incluía referencias sobre la suerte que corrió el lobo y Román aprovecha para introducir la versión del relato que acepta como legítima. Por otro lado, elimina la fórmula de cierre e introduce como conclusión del relato (separada con punto y coma de lo previo): *después de eso todos comieron los panes con miel y leche*.

El desenlace modificado en el texto 2 coincide en varios aspectos con el que produjo para el texto 1. Si bien varía el personaje salvador (cazadores, domador), el destino final del lobo es el mismo (no muere sino que es sometido o encarcelado). Además, la llegada del nuevo personaje no se produce directamente sino que implica el desplazamiento de Caperucita hasta hallarlo (o hallarlos).

En ambos destaca la variedad del léxico utilizado. La mayor parte de las expresiones son propias de la lengua escrita: *se internó en el bosque y pronto estaba perdida, se acercó y les dijo lo sucedido, con un ágil movimiento, después de una ardua persecución*. Es indudable que, también para este espacio textual y a pesar del cambio de posición enunciativa, la búsqueda de Román está ligada a la producción de lengua escrita.

Terminada esta revisión del texto, este niño acepta la sugerencia de la entrevistadora de releer el texto para controlar que haya quedado “como un cuento de los libros”. En esta **segunda revisión**, interviene exclusivamente sobre el primer párrafo del texto.

Caperucita le lleva panes a su abuelita:

Caperucita roja era una niña que traía capa roja como su nombre lo dice; un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos con miel y leche a su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a la cabaña ~~de su abuelita~~, iba por el camino y se encontró a un lobo.

Esta supresión de la expresión *de su abuelita* puede estar ligada a la repetición del posesivo “su”. También puede parecerle que hay indicaciones suficientes para que un lector entienda que Caperucita va a la casa de su abuelita: primero, el subtítulo (*Caperucita le lleva panes a su abuelita*); segundo, la indicación de la mamá (*que le llevara unos panecillos con miel y leche a su abuelita*) y, finalmente, el empleo de dos términos distintos (*casa* y *cabaña*) para referirse al punto de partida y al destino final.

Román continúa leyendo en voz alta el texto revisado sin introducir ningún cambio más. Cuando finaliza esta lectura de evaluación decide que “ya quedó como un cuento de los libros” y da por terminada la tarea.

Las revisiones de ambos textos muestran que Román se preocupa por producir una historia “bien contada”. Lo que queremos decir es que las modificaciones que realiza (especialmente en el texto 1) están destinadas a que el orden de enunciación no coincida con el orden de los sucesos, a modular con marcas temporales la sucesión, a introducir motivaciones y sentimientos en las acciones de los personajes y a evitar las reiteraciones intentando darle ritmo a la narración. En el texto 2, la revisión supuso un trabajo de otro tipo. Román asumió fuertemente la organización textual en párrafos con títulos y subtítulos. Resulta interesante destacar que los subtítulos juegan como una presentación de los episodios narrados y suponen una ingerencia importante del narrador (que interrumpe el flujo de la historia anticipando lo que va a venir). Ambas resoluciones son muy elaboradas. Igualmente conviven con otros aspectos que no son objeto de revisión: las palabras segmentadas en el final de línea (texto 1), la incoherencia del final producido (texto 1) y la ortografía en el nombre de la protagonista (en los dos textos).

Sintetizando la tarea realizada por Román diremos que la variedad y multiplicidad de recursos que emplea (especialmente los estilísticos) le permiten transformar los textos iniciales en relatos de calidad textual. Al mismo tiempo, el modo en que asume las revisiones plantea el problema de los límites de la tarea de revisor. Las modificaciones realizadas por Román sobre los textos son muy importantes, al punto que su resolución de la tarea, sobretodo en el texto 1, pareciera más la reescritura que la revisión del relato. En este caso, el rol que asume el niño es no tanto el de revisor como el de autor del texto.

## Capítulo 7

### Conclusiones

#### 7.1. Resultados de la investigación

En este apartado resumiremos algunos de los resultados obtenidos en esta investigación focalizando en aquellos aspectos que consideramos más sugestivos para una reflexión vinculada a la didáctica de la lengua escrita.

##### *Los niños aceptaron actuar como revisores*

Todos los niños aceptaron los textos iniciales como punto de partida para la tarea propuesta y todos los niños entrevistados realizaron cambios sobre los textos presentados (Capítulo 3). Es decir, todos los entrevistados asumieron la tarea propuesta como una situación de revisión y ninguno de ellos decidió volver a escribir los textos presentados en pantalla.

En este sentido, podemos decir que la situación propuesta logró posicionar a los niños como revisores. Consideramos que la presentación del texto a revisar transcrito con la ortografía de palabras normalizada fue un factor muy importante para que los revisores lo aceptaran como punto de partida para realizar la tarea. La aceptación de los textos de inicio por parte de los niños, está relacionada a que no incluían “errores de ortografía”; esto quizás no hubiera ocurrido sin la normalización referida. Posiblemente los revisores no hubieran aceptado las versiones iniciales o se hubieran concentrado en la corrección ortográfica, esta hipótesis queda pendiente de verificación.

Al diseñar la situación, anticipamos que la presentación de un cuento tradicional permitiría a los niños realizar una revisión más detallada porque conocían el contenido de la historia y podían ocuparse de modificar aspectos tales como las elecciones léxicas, las relaciones sintácticas y la *mise en page* del texto. Dicho de otro modo, los niños se ocuparían del “texto como texto” (Capítulo 1). Esta anticipación inicial fue ampliamente comprobada: ninguno de los niños preguntó sobre el productor inicial del texto y tampoco sobre la situación de producción<sup>15</sup>. El texto que revisaron fue escrito por otro que no está presente, pero en tanto se trata de revisar la textualización de una historia conocida, este conocimiento previo permite al revisor tomar decisiones para modificar el texto.

La ausencia del productor inicial y el conocimiento previo de la narración fueron dos factores que interactuaron, al mismo tiempo, en otro plano: permitieron a los niños asumir el rol de revisores y ponerse en el lugar del lector potencial de la historia. En los términos anteriores, el papel de lector “potencial” significa evaluar el texto en términos de “lo que está dicho” y “cómo está dicho”.

Es relevante destacar que la situación funcionó también para que los niños de 6° grado aceptaran revisar el cuento de “Caperucita Roja”. En la investigación realizada sobre la producción de esta historia tradicional (Ferreiro, Pontecorvo y otras, 1996) se decidió no solicitar la escritura del cuento a alumnos de 4° a 6° grado después de comprobar que la tarea no los motivaba en lo absoluto. En nuestra indagación, ninguno de los niños se negó a

<sup>15</sup>Recordemos que eran informados sobre el origen del texto propuesto para revisión, a través de la consigna que sigue: *Mira este es un texto que escribió un niño de tercer año, él lo escribió a mano y yo lo pasé a la computadora, le corregí la ortografía pero nada más y nos parece que hay varias cosas que se podrían hacer para que quede mejor cuando lo pasemos a la impresora. ¿Quieres leerlo y me dices qué te parece?.* Después de esta lectura, la entrevistadora proponía: *La idea es que tú le cambies lo que te parezca para que se vea como un cuento de los libros cuando lo pasemos a la impresora. Puedes cambiarle lo que quieras porque total vamos a ir guardando todas las versiones y si quieres podemos volver a lo anterior.*

revisar los textos, ni siquiera en la segunda entrevista cuando volvimos a proponer una versión de “Caperucita Roja”. Creemos que hubo una influencia importante del soporte y de la consigna de revisión propuesta. Proponer el uso de la computadora y una revisión al estilo de los editores para que el resultado sea similar a los textos de circulación social (*para que quede como un cuento de los libros* refiere a un modelo social de texto editado) jugó un papel importante en la aceptación por parte de los niños de la tarea propuesta.

El rol jugado por el soporte en la aceptación de la tarea podría llevarse más lejos. Podríamos afirmar que si la tarea hubiera exigido el uso de lápiz y papel las intervenciones hubieran sido muchas menos y que el soporte permitió la exploración de alternativas en la revisión de los textos.

Sin embargo, los niños entrevistados nunca volvieron a una versión anterior del texto que estaban modificando aunque el soporte lo posibilitaba (recordemos que se iban guardando las modificaciones realizadas en las etapas de cambios sucesivos). Esto indica que las posibilidades de los niños interactúan con las posibilidades del soporte y las reformulaciones efectivas siguen dependiendo del análisis del texto que hagan los niños posicionados como revisores. En este sentido, cabe destacar que todos los niños organizaron la revisión de los textos procediendo “hacia adelante”, es decir, sin que las modificaciones introducidas tuvieran como efecto retroceder para deshacer cambios previos o decidir que el texto original estaba bien.

Todos los factores antes referidos (un texto sin “errores”, que narra una historia tradicional, que fue escrito por otro niño y que se presenta en la pantalla de la computadora) interactuaron para que la tarea fuera considerada por los niños como una situación de revisión de textos. Inclusive conformaron una situación que permitió resoluciones ligadas a la calidad del texto (como la de Román) o el aprendizaje de nuevos usos de la puntuación (como reportáramos para Adolfo y Lucía en el Capítulo 6).

### *Los modos de intervención*

Otro resultado importante de la indagación concierne a la relación entre la revisión y los recursos empleados durante la tarea. En los capítulos precedentes (especialmente los Capítulos 3 y 5) hemos referido a los modos de intervención utilizados por los niños en términos de puntuación, modificaciones léxicas y modificaciones importantes de la sintaxis (*intervenciones mixtas*). A pesar de las diferentes edades y las diferencias en las tareas propuestas, nos atrevemos a comparar nuestros resultados con los reportados para los textos del corpus de las *Caperucitas* encontramos algunas semejanzas y también diferencias. Dentro de los textos que conforman el corpus de las *Caperucitas* (3er año, México) hay muchos que carecen completamente de puntuación, otros donde la variedad léxica es mínima o que presentan construcciones sintácticas muy simples (Kriscautzky, 2000). Por el contrario, en nuestra indagación todos los niños usaron *puntuación*, la mayoría incluyó *combinaciones* y varios emplearon *intervenciones mixtas* en los textos modificados, aunque es preciso tener en cuenta que se trata de niños mayores que los del corpus de referencia y que las modificaciones importantes de la sintaxis se concentran en algunos niños de 6° grado.

Una atención preferencial merece la puntuación incorporada en los textos. En esta investigación reencontramos la lista de signos de puntuación reportada para los textos del corpus de las *Caperucitas*, es decir todos los signos de puntuación incluidos los paréntesis y puntos suspensivos (Ferreiro, 1996:141). Los niños entrevistados en nuestro estudio también introdujeron puntuación con mayor frecuencia en el discurso directo. Sin embargo, una diferencia respecto al corpus de las *Caperucitas* es la sistematicidad en la inclusión de los signos.

Ferreiro sostiene respecto a los textos del corpus: “El caso más general, cuando se analizan textos completos, es la falta de consistencia en el modo de puntuar; dicho en términos positivos, la exploración de diversas alternativas de resolver el problema” (1996:154). Por ejemplo, presentan puntuación en el discurso directo pero no de forma sistemática a lo largo del texto. En cambio, los textos modificados por los niños posicionados como revisores presentan una inclusión más sistemática de marcas gráficas.

Quizás este resultado esté relacionado no sólo con la edad sino con el cambio de posición enunciativa: la revisión posibilita el control sobre la inclusión de signos de puntuación. Justamente, el empleo de la puntuación para despejar ambigüedades en los diálogos (el uso más recurrente en nuestra indagación) indicaría que durante la relectura del diálogo resulta evidente que no hay indicaciones de los cambios de turno, en tanto pareciera que esto no es siempre “visible” mientras se está escribiendo lo que dice cada uno de los hablantes.

El signo más utilizado por los niños en este estudio fue la coma, pero también, algunos de ellos, exploraron otros signos y otras funciones de la puntuación en el discurso directo (como sería el uso de los signos de interrogación y exclamación que reportáramos en el Análisis de casos, capítulo 6) o en relación con la presentación del texto (la mayúscula y el punto para el establecimiento de párrafos). También emplearon puntuación en otros espacios textuales que no estaban organizados en diálogo: introdujeron signos de puntuación en los límites entre episodios y para separar la presentación de los personajes del inicio de la narrativa, al escribir el final de la historia, en el título y para construir listas (este último es el uso más predecible en el corpus de referencia).

En relación con los signos de puntuación empleados hay diferencias entre los niños de 4° y 6° grado. Los niños más pequeños emplearon fundamentalmente comas y punto final (en el texto 1) y a estas marcas gráficas agregaron el punto y aparte y la mayúscula de inicio para demarcar los párrafos en la segunda situación (texto 2). La mayoría de los niños más grandes usó mayor cantidad y variedad de marcas gráficas. Los niños de 6° emplearon los mismos recursos de puntuación que los de 4° pero además usaron guiones para delimitar el discurso directo (especialmente en el texto 1) y una mayor cantidad de signos de admiración y exclamación. Asimismo, signos como los paréntesis, comillas y puntos suspensivos fueron utilizados exclusivamente por tres niños de 6°.

Referimos a la inclusión de puntuación en términos de los signos empleados y de los usos más frecuentes que hicieron los niños. También planteamos algunas diferencias individuales y otras relativas a la edad de los niños.

Quisiéramos ahora problematizar las posibles funciones adjudicadas por los niños a las marcas gráficas que incluyen. Para ello es necesario tener presentes dos datos: el uso recurrente de signos de puntuación (básicamente las comas<sup>16</sup>) durante la revisión de ambos textos y la utilización de marcas de inicio y fin para indicar párrafos en el texto 2. ¿Qué demarcan los niños a través de ellos? Los revisores indican turnos de habla y/o emisiones en los diálogos, sucesos y/o acciones narradas, párrafos. Ninguno de estos usos corresponde a la función que tradicionalmente se refiere para la enseñanza de la puntuación: marcar los límites de la oración.

---

<sup>16</sup> Dos niños de 6° (Juan en el texto 1 y Julieta en ambos textos) fueron los únicos que emplearon puntos internos en la revisión de los textos.

En segundo lugar, pareciera que problematizarse acerca de la puntuación es intrínseco al rol de revisor<sup>17</sup>. Este resultado es acorde con los datos históricos relativos a la inclusión de la puntuación como una competencia de los lectores en la antigüedad clásica (Parkes, 1994; Desbordes, 1995) y luego, en el curso del Renacimiento y la época moderna, de los editores que leen para revisar o para corregir (Chartier, 1994).

Los resultados previos abren varias posibilidades de indagación sobre la relación entre la tarea de revisor y la puntuación. Uno de los textos que presentamos en este estudio no incluía puntuación y el otro presentaba una puntuación escasa pero pertinente (3 veces dos puntos en el discurso directo). Resultaría interesante indagar qué sucedería si el texto propuesto a los revisores no solamente presenta una puntuación escasa sino además ubicada en lugares no convencionales.

### *Revisores y autores*

La producción del final del relato (texto 1) nos permitió constatar que los niños entrevistados no fueron particularmente cuidadosos en relación con su propia producción. Durante la primera revisión, cuando actuaron sobre el texto de otro niño, los revisores realizaron numerosas y variadas intervenciones. Por el contrario, la segunda revisión no implicó este compromiso con la transformación del texto: los niños realizaron menos intervenciones y prácticamente no realizaron modificaciones en el final que habían producido (con excepción del agregado de una coma o del punto final). Ninguno de los niños intervino para revisar la ortografía del final producido. Tampoco se ocupan de la ortografía en otro sentido: cuando escribieron de manera no convencional términos como *Caperucita* o *lobo*, no consideraron la información provista por el texto ya leído o ya revisado en el que se repiten constantemente estos personajes (reportamos esto en el Capítulo 4, respecto al fragmento de entrevista correspondiente a Christopher, y en el Capítulo 6).

Por otro lado, los niños de 6° se tomaron mayores libertades respecto al texto inicial que los de 4° grado, eliminando y/o reescribiendo partes importantes de los textos sometidos a revisión (referimos a esto en relación con los casos analizados en el capítulo 6). Hay que tener en cuenta que los textos propuestos habían sido escritos por niños de 3° grado y eso fue informado a los revisores. En este sentido, los niños de 4° grado pudieron considerar a los textos originales como más próximos; en cambio, en el caso de 6° podría haber sucedido lo inverso ya que hay una mayor diferencia de edad respecto a los autores iniciales de los relatos.

Estas variaciones en los grados de libertad frente al texto pueden interpretarse desde varios puntos de vista. Uno de ellos consistiría en adjudicar a los niños más grandes, a partir de las modificaciones realizadas, un mayor compromiso con la tarea de revisión. Estaríamos planteando que un mayor grado de intervención sobre el texto inicial supone una asunción más acabada de la posición de revisor. Sin embargo, podemos interpretar estos resultados desde otra perspectiva. En relación con la posición de revisor: ¿hasta dónde es legítimo intervenir en el texto? Asumir la tarea de revisor: ¿supone realizar modificaciones numerosas o profundas, o intervenir con límites e incluso con cautela sobre el texto inicial? ¿Cuál es la frontera entre ser revisor o involucrarse como autor del texto? Concretamente: casos como el de Román (Capítulo 6) ¿corresponden a la revisión del texto o a la reescritura del mismo?

Los interrogantes previos refieren a una cuestión de gran interés: las posibilidades y los límites del rol de revisor. Puesto que se revisa un texto "ajeno", se plantea como un problema

<sup>17</sup> La relación entre la revisión de textos y el uso de puntuación fue también reportada por Mirta Castedo en la segunda presentación pública de avances de tesis durante noviembre de 2002. Castedo, M: "Procesos de revisión de textos en situaciones didácticas de interacción entre pares". Tesis doctoral en curso. Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. Directora: Dra. Emilia Ferreiro.

*hasta dónde intervenir*, problema relativo a la identidad del texto y a la percepción inicial sobre el mismo. En otros términos, el grado de intervención que el revisor se permita sobre el texto “ajeno” está relacionado a ciertos rasgos que permiten identificar al texto como cercano o distante. Una intervención mínima es posible, por ejemplo, en un texto sagrado (de cualquier religión), en un texto legal (jurídico) o en un texto cuya especificidad manejan solo algunos (medicina, biología molecular). Una intervención máxima es la edición de versiones de textos clásicos destinadas a niños y adolescentes, por ejemplo, las versiones “infantiles” o “juveniles” de la *Odisea* o de *El Quijote de la Mancha*.

Los indicadores de la distancia del revisor y el texto a revisar pueden referir a la disciplina que el texto trata, a los destinatarios, a la valoración social del mismo, a las edades de los sujetos, entre muchos otros. Se abren numerosas posibilidades de investigación a partir de los interrogantes sobre este problema y el rol de revisor.

## 7.2. Implicaciones educativas

En este apartado no propondremos actividades para la enseñanza de la revisión de textos porque entendemos que enunciar las implicaciones educativas no significa proponer alternativas para enseñar a revisar o para lograr que los niños produzcan textos de calidad a partir de ciertas estrategias que el docente les propone. Los resultados de este estudio no permiten ni pretenden la construcción de un modelo de situación didáctica para que los niños revisen textos. Eso exigiría una investigación propiamente didáctica.

Sin embargo, consideramos que los resultados previamente descriptos pueden ser un punto de partida para repensar el enfoque didáctico con el que se aborda la selección y presentación de algunos contenidos curriculares.

En el “Plan y Programas de estudios para la Educación Básica Primaria” (SEP, 1993) se incluye la revisión de textos como una situación comunicativa que permitirá que los niños “Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos”, puesto que “(...) El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo”.

También se plantean “Situaciones comunicativas permanentes”. Entre ellas se incluye la “Revisión y corrección de textos propios”. Bajo ese subtítulo se sostiene: “Esta actividad es una de las formas naturales que permiten la reflexión sobre la lengua. Más allá de las actividades elementales de la corrección ortográfica, el alumno desarrolla su capacidad de valorar la eficacia comunicativa de un texto y de identificar y seleccionar vocabulario y formas de construcción adecuadas a sus propósitos expresivos”. (p. 26).

En relación con la revisión y la escritura se plantea: “Al escribir para otros y con propósitos definidos, se destaca la necesidad de revisar y corregir la redacción, para asegurarse de que realmente comunica lo que se quiere. Por otro lado, estas actividades permiten conservar los textos de los niños, verificar los avances logrados e incluirlos como materiales en la biblioteca escolar”.

Nos parece interesante que se plantee la revisión como una actividad relacionada a los textos producidos y no exclusivamente como corrección ortográfica. En este sentido, pareciera que se la comprende como parte del proceso de escritura (aunque no se lo haga explícito en estos términos).

Sin embargo, al mismo tiempo que propone la revisión como una situación comunicativa, el documento del plan vigente indica que es “una de las formas naturales que permiten la

reflexión sobre la lengua”. Esta caracterización resulta problemática puesto que pareciera referir a la revisión como una actividad homogénea y “natural”.

Los estudios sobre el proceso de composición (que citáramos en el Capítulo 1) indican que los niños no revisan sus textos de manera autónoma y concluyen sobre la importancia de la intervención pedagógica en este sentido (especialmente, Scardamalia y Bereiter, 1992; 1987). Nuestros resultados no refieren estrictamente a la revisión del propio texto. Sin embargo, permiten concluir sobre aquello que los niños efectivamente revisan y aquello que no pueden hacer por sí solos. Efectivamente, los niños pudieron revisar en detalle el texto de otro y no trasladaron estos procedimientos para la revisión de la parte final del texto creado por ellos mismos. Este resultado indicaría la necesidad de seguir investigando cuáles situaciones posibilitan a los niños revisar el propio texto y de qué manera puede trasladarse un conocimiento establecido respecto a una situación de revisión para resolver otras.

Los resultados de nuestra indagación dan cuenta de la importancia de proponer a los niños situaciones de revisión puesto que esta actividad con los textos posibilita un conjunto de aprendizajes valiosos en sí mismos. Referíamos previamente la relación casi directa entre la inclusión de puntuación y la posición enunciativa de revisor como uno de los resultados de este estudio. Los niños utilizaron la puntuación para dejar marcas en el texto que funcionan como una advertencia al lector, es decir, indican turnos de habla, el cambio de la narración al diálogo, marcan que lo que sigue es una aclaración y señalan el tono, la pregunta o la desesperación en boca de los personajes. Las marcas gráficas interactúan con otros recursos en la revisión del texto: modificaciones léxicas, cambios en la sintaxis, formato del cuento, párrafos, para la organización textual y la *mise en page* de los relatos.

El interés educativo de los datos previos es evidente puesto que una de las problemáticas didácticas más recurrentes es cómo enseñar la puntuación. A partir de nuestros resultados podemos sostener que la revisión es una tarea que posibilita la reflexión sobre diversos aspectos del lenguaje escrito y, especialmente, los usos de la puntuación. Los usos de la puntuación (en términos de indicaciones para el lector y como recurso para organizar los textos) pueden ser problematizados cuando se revisan los textos y no necesariamente cuando se los producen.

Por otra parte, la caracterización de la revisión que plantean los programas citados es excesivamente amplia. No se explicita que hay diferentes maneras de revisar y que la revisión es una actividad que varía cuando se realiza sobre textos diferentes (diferentes tipos de textos presentados en determinados soportes) y en situaciones comunicativas diversas (es decir, con objetivos comunicacionales distintos). Por otra parte, es responsabilidad de la escuela enseñar los “quehaceres del revisor” (parafraseando a Delia Lerner) puesto que los niños por sí solos (esto es: espontáneamente) no lo hacen (Lerner, 2001; Lerner y otras, 1999, Castedo, 2001).

Los programas antes citados refieren a la revisión como una situación de escritura. Sin dejar de tomar en cuenta que efectivamente hay una fuerte relación entre revisión y proceso de escritura, queremos señalar que la revisión como práctica con los textos de circulación social implica lectura, escritura, relectura y reescritura<sup>18</sup>. La mayoría de las prácticas sociales de uso de la escritura suponen una *interfase* entre ambas, aunque una predomine sobre la otra.

---

<sup>18</sup> Es interesante observar que esta es la perspectiva que adopta el Pre-Diseño de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires: “Leer, releer, revisar lo que se está escribiendo, para realizar, de manera consecuente, las modificaciones que se consideren pertinentes, constituye un quehacer fundamental del proceso de escritura (...)”. Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica – Primer ciclo. Municipalidad de Buenos Aires (p. 380 – 381).

Esta perspectiva posibilita asimismo comprender la revisión como una tarea con los textos (textos propios, textos producidos por otros o con otros, textos bien escritos), es decir, que implica diversas posiciones enunciativas y convoca los conocimientos sobre el lenguaje escrito a propósito de esa actividad con los textos.

Comprendida así, la revisión aparece como una situación que en potencia posibilita reflexiones metalingüísticas. Sin embargo, las estrategias y los recursos que pueden ponerse en juego varían en función del tipo de texto e inclusive de las características de producciones de un mismo género. La selección depende del problema que se quiera plantear. La revisión de un cuento tradicional posibilita, por ejemplo, trabajar el léxico de los cuentos, la temporalidad en la narración, la existencia de diferentes versiones de la historia, los personajes prototípicos, las relaciones entre oralidad y escritura en el caso de que incluya discurso directo; entre otras. Todos estos aspectos del lenguaje escrito y de la organización textual pueden ser abordados en una situación de revisión.

Evidentemente, esto no significa que el producto obtenido (el texto revisado) coincida con lo que las expectativas escolares consideran un texto "bien escrito". Justamente, estamos proponiendo que las situaciones de revisión valen por los aprendizajes que en sí mismas posibilitan.

La situación que propusimos a los niños en este estudio fue individual. Sin embargo, consideramos que puede reproducirse bajo la forma de interacción entre pares. Sabemos que el desdoblamiento que exige la tarea de revisión supone un fuerte desafío para quien escribe: el de operar simultáneamente como escritor y como lector, anticipando lo que el lector potencial podrá comprender a partir de lo escrito. Cuando dos niños revisan el texto, el intercambio cooperativo podría cumplir un papel importante: favorecer la confrontación de conceptualizaciones diferentes, el intercambio de conocimientos específicos, así como la adopción alternativa de roles (escritor, lector, editor, corrector, etcétera).

La alternancia de roles solo es posible con el diseño de situaciones de aprendizaje de lectura y escritura que incluyan varias posiciones enunciativas. Muchas situaciones de este tipo ya han sido diseñadas (ver las propuestas de Castedo, Siro y Molinari, 1999; y Nemirovsky, 1999; Galaburri, 2000). Sin embargo, la mayoría de los diseños no incluye el uso de un procesador de textos. En este sentido nuestros resultados son novedosos. Los niños que entrevistamos no tenían un conocimiento detallado del uso de los procesadores de texto y esto no obstaculizó la realización de la tarea. Este aprendizaje sobre las posibilidades de los procesadores de texto se realiza en el marco de situaciones de producción, revisión y edición de textos usando ese mismo soporte.

Quisiéramos enfatizar que no hace falta contar con un equipo de cómputo de última generación para realizar situaciones de revisión. Esta tarea puede llevarse a cabo con cualquier ordenador en el que pueda correr un procesador de texto como Word y es factible, incluso, reciclar para esta tarea las máquinas más "antiguas"<sup>19</sup>.

Puesto que introducir las computadoras en el ámbito escolar no requiere equipamiento sofisticado, consideramos que cualquiera de las secuencias didácticas que incluyen la publicación de textos recopilados o producidos por los niños podrían incluir el uso de la computadora en alguna de las etapas de revisión y edición de los mismos. Estas situaciones podrían posibilitar, además de la alternancia de roles antes referida, la interacción entre niños de diferentes edades. Por ejemplo: los niños de 4° a 6° grado pueden interactuar con sus compañeros de preescolar y primeros grados de primaria ayudándolos en la revisión y edición de sus propios textos. En este caso, los más pequeños asumen la producción de los textos y los más grandes colaboran con ellos en las etapas involucradas en la revisión para

---

<sup>19</sup> Nos referimos a las computadoras con microprocesadores 386 y 486, anteriores a la generación Pentium.

publicación. Este intercambio no favorece exclusivamente a los más pequeños; los más grandes están obligados a poner en juego y compartir lo que ya saben sobre el lenguaje escrito, la producción, la revisión, la edición, el formato de los textos y el uso de los procesadores. También aprenden a comunicarle todo esto a sus compañeros más pequeños (Nemirovsky, 1999).

*Para concluir...*

*La revisión que realizan los niños de una historia tradicional presentada en un procesador de textos ha sido el problema estudiado en esta indagación. Sin embargo, en mi caso (la primera persona refiere a la tesista y esto resultará más que obvio en lo que sigue), la producción del documento final ha planteado "la revisión de textos" a otro nivel: la escritura de la tesis significó aprender sobre la revisión como práctica académica.*

*Escribir, leer, reescribir y releer han sido las actividades más recurrentes en los últimos meses. Producir un texto coherente y adecuado a esta situación comunicativa ha sido una tarea difícil y aún incompleta. Tal vez el aprendizaje más valioso de la práctica de la revisión es que "todo texto es perfectible".*

*Posiblemente, el interjuego referido (la revisión como objeto de indagación y como práctica académica) amerite muchas comparaciones. Una podría ser la siguiente: en la producción de una tesis que presenta datos relativos a textos revisados por niños, es un desafío para quien los reporta plasmar en el propio texto (esto es en mi situación de producción y de revisión y con mis posibilidades cognitivas) la riqueza de resoluciones de los niños. Puedo decir que lo intenté y ello habilita la comparación que sigue.*

*Algo que me enseñaron mis entrevistados (especialmente Adolfo) es que la revisión es una actividad que se mueve todo el tiempo entre límites y posibilidades, límites y posibilidades de la tarea, del texto, de los conocimientos previos. Este proceso de producción y revisión ha encontrado un límite (tanto subjetivo como objetivo) que queda fijado en la textualización precedente. Casi inmediatamente volveré sobre ella en la presentación de la tesis... posteriormente volveré para producir otro texto, que significará retomar algunas partes y rescribirlas con otras finalidades comunicativas... o para comunicar a otros el proceso de indagación y los resultados obtenidos... La lista podría seguir, y espero que así sea, ya que las posibilidades de replanteo están abiertas para nuevas situaciones comunicativas.*

**Texto 1 (primera entrevista)**

una vez la mamá le dijo a caperucita  
que le llevara a su abuelita una canas  
ta con panes con mermelada y le dijo no  
te vayas por el bosque y caperucita  
dijo no me iré mamá y se fue y dijo  
adiós mamá y caperucita no hizo caso  
de las advertencias de su mamá y  
se fue por el bosque y  
se encontró con el lobo y el lobo  
le dijo por qué no te vas por el camino  
corto y yo por el largo bueno  
y dijo el lobo tú te vas por allá  
y yo por aquí dijo caperucita bueno  
y se fue caperucita caminando mien  
tras que el lobo tocaba la puerta de la  
casa de la abuelita y la abueli  
ta dijo quién y el lobo dijo  
soy yo abuelita pasa caperucita  
sí abuelita y entró el lobo  
y la abuelita dijo lobo qué hace  
usted aquí y dijo vine a comerte y  
dijo abuelita no me comerás  
y entonces el lobo la agarró y  
dijo la abuela déjame y el lobo  
no te soltaré bueno el lobo  
se la comió y entonces el lobo  
se cambió para parecerse a la  
abuelita y llegó caperucita y tocó  
tan tan y el lobo dijo quién soy yo  
abuelita entra sí mira abuelita  
te traje panes con mermelada y le dijo  
qué ojos tan grandes tienes son para  
verte mejor y qué orejas tan grandes  
son para oírte mejor qué nariz tan  
grande tienes son para olerte mejor  
y qué boca tan grande tienes es  
para comerte ah auxilio

**Texto 2 (segunda entrevista)**

"Caperucita Roja" Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito y el lobo le dice: pasa y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó

## Referencias para signos de puntuación introducidos

En todas las presentaciones analíticas se indican los signos de puntuación introducidos con las siguientes referencias:

comas .....	vi
comas en lugar de “y” .....	vi(y)
comas antes de “y” .....	vi+y
comas de lista .....	viL
coma antes de mientras.....	vi+M
punto y coma .....	pco
guiones de apertura .....	gia
guiones de cierre .....	gic
guiones de apertura y/o cierre .....	gia/gic
signo de interrogación que abre.....	iab
signo de interrogación que cierra.....	iac
signo de admiración que abre.....	ada
signo de admiración que cierra .....	adc
dos puntos .....	dpu
comillas que abren.....	cma
comillas que cierran .....	cmc
punto aparte + minúscula.....	pua
punto aparte + mayúscula.....	puaa
punto seguido + minúscula .....	pus
punto seguido + mayúscula .....	puss
paréntesis que abre .....	par
paréntesis que cierra .....	parc

## El texto 2 segmentado en episodios convencionales

La presentación que sigue corresponde a como se vería el texto 2 segmentado en título y episodios textuales sin incorporar puntuación necesaria.

### [título]

"Caperucita Roja"

### [episodio 1]

Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja

### [episodio 2]

y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita

### [episodio 3]

entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita [y entonces iba por el camino]

### [episodio 4]

[y entonces iba por el camino] y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo [y caperucita se fue]

### [episodio 5]

[y caperucita se fue] y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama

### [episodio 6]

y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito y el lobo le dice: pasa y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear

### [episodio 7]

y se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita

### [episodio 8]

y por fin este cuento se acabó

**Tablas A1 (texto 1) y A2 (texto 2): Puntuación introducida durante la primera revisión de los textos en los límites y entorno del discurso directo.**

**Tabla A1: Distribución de puntuación por niño y signo empleado (texto 1)**

Signos	Comas				Guiones			Interro		Exclama		Otros			
	Niños 4°	vi	vi(y)	vi+y	viL	gia	gic	gia/gic	iab	iac	ada	adc	dpu	pus	cma
Ado4M	13	1	1	-	1	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-
An4M	10	4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Chris4M	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fe4M	-	-	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fer4F	8	7	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Luc4F	3	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lui4M	4	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Ma4F	4	1	-	-	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-
Sa4F	12	1	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Va4F	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
total 4°	61	26	17	0	10	0	0	1	1	4	4	0	1	0	0
Niños 6°	vi	vi(y)	vi+y	viL	gia	gic	gia/gic	iab	iac	ada	adc	dpu	pus	cma	cmc
Ale6F	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hec6M	2	1	-	-	14	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Jes6F	11	4	1	-	-	-	-	3	3	2	2	-	-	-	-
Ju6M	2	-	-	-	27	27	-	-	-	1	1	-	-	-	-
Jul6M	2	-	2	-	24	-	-	3	3	6	6	11	-	-	-
Pri6F	4	-	4	1	16	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ro6M	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rom6M	1	1	-	-	13	14	12	3	3	2	2	-	-	-	-
Se6M	12	4	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Xo6F <sup>1</sup>	16	-	11	-	26	-	-	4	4	6	6	-	-	-	-
total 6°	74	10	19	3	120	69	12	13	13	17	17	11	0	0	0

**Referencias:**

comas.....	vi
comas en lugar de "y" .....	vi(y)
comas antes de "y".....	vi+y
guiones de apertura .....	gia
guiones de cierre.....	gic
guiones de apertura y/o cierre .....	gia/gic
signo de interrogación que abre.....	iab
signo de interrogación que cierra.....	iac
signo de admiración que abre.....	ada
signo de admiración que cierra.....	adc
dos puntos.....	dpu
comillas que abren .....	cma
comillas que cierran .....	cmc
punto seguido de minúscula .....	pus

<sup>1</sup> Xochitl usa comillas de apertura y cierre en la segunda revisión del texto 1.

Tabla A2: Distribución de puntuación por niño y signo empleado (texto 2)

Signos	Comas				Guiones			Interro		Exclama		Otros				
	Niños 4°	viL	vi	vi(y)	vi+y	Gia	gic	gia/gic	iab	iac	ada	adc	dpu	pco	par	parc
Ado4M	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1(1)	-	-
An4M	-	3(1)	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Chris4M	-	1	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fe4M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fer4F	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Luc4F	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lui4M	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ma4F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sa4F	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Va4F	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
total 4°	1	7	15	3	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
Niños 6°	viL	vi	vi(y)	vi+y	Gia	gic	gia/gic	iab	iac	ada	adc	dpu	pco	par	parc	
Ale6F	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hec6M	1	-	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2(2)	-	-	-
Jes6F	-	-	1	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-
Ju6M	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	1	1	-
Jul6M	-	1	3	2	-	-	-	2	2	1	1	2	-	-	-	-
Pri6F	-	-	-	-	5(1)	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ro6M	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rom6M	-	-	-	-	3(3)	5	2	2	2	1	1	-	-	-	-	-
Se6M	-	3(2)	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Xo6F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
total 6°	4	6	9	2	9	11	2	7	7	2	2	7	2	1	1	1

Referencias: las cifras entre paréntesis indican el reemplazo de los dos puntos presentes en el texto. Por ejemplo 5(1) indica 5 ocurrencias de las cuáles 1 es un reemplazo.

comas.....	vi
comas en lugar de "y" .....	vi(y)
comas antes de "y".....	vi+y
punto y coma.....	pco
guiones de apertura .....	gia
guiones de cierre.....	gic
guiones de apertura y/o cierre .....	gia/gic
signo de interrogación que abre.....	iab
signo de interrogación que cierra.....	iac
signo de admiración que abre.....	ada
signo de admiración que cierra .....	adc
dos puntos.....	dpu
paréntesis que abre .....	par
paréntesis que cierra.....	parc

**Tablas A3 y A4: Puntuación introducida durante la primera revisión de los textos para demarcar episodios o sucesos de la narrativa.**

**Tabla A3: Distribución en el texto 1**

Niños 4°	vi	vi(y)	vi+y	pua	puaa	pus	puss
Ado4M	-	-	1	-	-	-	-
An4M	1	1	-	-	-	-	-
Chris4M	-	-	-	-	-	-	-
Fe4M	-	-	-	-	-	-	-
Fer4F	-	1	1	-	-	-	-
Luc4F	-	4	-	-	-	-	-
Lui4M	-	-	1	-	-	-	-
Ma4F	-	-	-	-	-	-	-
Sa4F	-	1	1	-	-	-	-
Va4F	1	1	-	-	-	-	-
total 4°	2	8	4	0	0	0	0
Niños 6°	vi	vi(y)	vi+y	pua	puaa	Pus	puss
Ale6F	-	-	-	-	-	-	-
Hec6M	-	2	-	-	-	-	-
Jes6F	-	1	-	-	-	-	-
Ju6M	1	2	-	-	1	-	-
Jul6M	1	-	-	-	2	-	1
Pri6F	1	-	2	1	-	-	2
Ro6M	-	-	-	-	-	-	-
Rom6M	4	-	-	-	-	-	-
Se6M	1	1	5	-	-	-	-
Xo6F	-	-	1	-	-	-	-
total 6°	8	6	8	1	3	0	3

comas..... vi  
 comas en lugar de "y" ..... vi(y)  
 comas antes de "y"..... vi+y  
 punto aparte + minúscula..... pua  
 punto aparte + mayúscula..... puaa  
 punto seguido + minúscula ..... pus  
 punto seguido + mayúscula ..... puss

Tabla A4: Distribución en el texto 2

Niños 4°	vi	vi(y)	vi+y	pco	pua	puaa	pus	puss
Ado4M	2	-	5	-	-	-	-	-
An4M	2	6	-	-	-	-	-	-
Chris4M	1	7	-	-	-	-	-	-
Fe4M	-	-	-	-	-	-	-	-
Fer4F	-	4	1	-	-	-	-	-
Luc4F	-	5	-	-	-	-	1	-
Lui4M	2	-	1	-	-	-	-	-
Ma4F	-	2	-	-	-	-	-	-
Sa4F	1	-	4	-	-	-	-	-
Va4F	-	5	-	-	-	-	-	-
total 4°	8	29	11	0	0	0	1	0
Niños 6°	vi	vi(y)	vi+y	pco	pua	puaa	pus	puss
Ale6F	1	-	-	-	-	-	-	-
Hec6M	-	4	-	-	-	-	-	-
Jes6F	-	4	-	-	-	-	-	-
Ju6M	1	-	1	-	-	-	-	-
Jul6M	-	3	-	-	-	-	-	3
Pri6F	5	1	-	-	-	-	-	-
Ro6M	1	-	1	-	-	-	-	-
Rom6M	1	6	-	2	-	-	-	-
Se6M	-	2	-	-	-	-	-	-
Xo6F	-	2	-	-	-	-	-	-
total 6°	9	22	2	2	0	0	0	3

comas..... vi  
comas en lugar de "y" ..... vi(y)  
comas antes de "y" ..... vi+y  
punto y coma..... pco  
punto aparte + minúscula..... pua  
punto aparte + mayúscula..... puaa  
punto seguido + minúscula ..... pus  
punto seguido + mayúscula ..... puss

**Tablas A5 y A6: tipos de intervenciones según espacios de intervención y grado escolar (primera revisión)**

**Tabla A5 - Texto 1**

4°	A. apertura	B. pedido	C. respuesta	D. desobediencia	E. encuentro	F. simultaneidad	G. dial. Lobo - Abuela	H. disfraz	I. llegada Cap.	J. Dial. Canon.
Ado4M	-	Mix2	Lex	-	Pun>lex	-	Pun>lex	-	Pun	Lex>pun
An4M	-	Pun(y)	Lex=pun	-	Pun>lex	Lex	Pun>lex	Pun(y)	Pun	Pun
Chris4M	Pun(My)	-	Lex	-	Lex	-	Lex	Lex	Pun>lex	Pun>lex
Fe4M	-	-	Lex	-	Lex	-	Pun>lex	Lex	Lex>pun	Lex>pun
Fer4F	-	Pun(y)	Pun(y)	Pun(y)	Lex>pun	-	Pun>lex	Lex=pun	Pun>lex	Pun>lex
Lu4F	-	Pun(y)	Pun(y)	Pun(y)	Lex>pun	Lex=pun	Pun>lex	Pun(y)	Pun	Lex=pun
Lui4M	-	-	Pun	Pun(y)	Lex=pun	-	Lex=pun	-	Pun>lex	Lex
Ma4F	Lex(My)	-	Pun	-	Lex>pun	-	Lex=pun	-	Lex	Lex>pun
Sa4F	-	-	Lex>pun	-	Pun>lex	-	Pun>lex	Pun	Pun	Pun
Va4F	-	Pun(y)	Pun(y)	-	Pun	-	Lex>pun	-	Lex	Pun>lex
6°	A. apertura	B. pedido	C. respuesta	D. desobediencia	E. encuentro	F. simultaneidad	H. Dial. L-A	I. disfraz	J. llegada Cap.	K. Dial. Canon.
Ale6F	Pun(My)	-	-	-	Pun>lex	-	Lex=pun	Lex	Lex=pun	Pun
He6M	-	-	-	Lex	Pun>lex	-	Pun>lex	Lex>pun	Lex>pun	Pun>lex
Jes6F	-	-	Pun(y)	Pun(y)	Pun	Pun(y)	Pun>lex	Lex	Pun>lex	Pun
Ju6M	Pun(My)	Pun	Lex>pun	Lex	Mix2	Lex>pun	Pun>lex	Pun>lex	Pun>lex	Pun>lex
Jul6F	Lex>pun	Mix2	Mix2	Mix2	Pun>lex	-	Pun>lex	Lex>pun	Pun>lex	Pun
Pri6F	Pun(My)	Pun>lex	Lex>pun	Lex>pun	Mix1	Mix1	Pun>lex	Lex	Pun>lex	Pun>lex
Ro6M	Mix1	-	-	-	Lex>pun	-	Lex>pun	Lex	Pun	Pun>lex
Rom6M	Lex	Mix2	Pun>lex	-	Lex=pun	Mix2	Pun>lex	Mix2	Pun>lex	Mix2
Se6M	Mix2	Mix2	Lex>pun	-	Lex>pun	Lex>pun	Lex>pun	Lex	Pun>lex	Mix1
Xo6F	Pun(My)	Pun	Pun	-	Pun>lex	-	Pun>lex	-	Pun>lex	Pun>lex

Referencias: Pun(my) es mayúscula de inicio del texto; Pun(y) es puntuación de reemplazo léxico; Lex es léxico; las combinaciones incluyen lex y pun; las mixtas: mix 1 y mix 2.

**Tabla A6 - Texto 2**

4°	A. presentación	B. pedido	C. partida	D. encuentro	E. engaño	F. simultaneidad	G. llegada lobo	H. llegada Cap	I. Dial. previo	J. Dial. canon	k. Des inicio	L. núcleo inicio	M. cierre
Ado4M	Pun	Pun(P)	Pun(P)	-	Lex=pun	Mix2	Lex=pun	-	-	Mix1	Lex=pun	Mix1	Lex
An4M	Pun(T+)	Pun(P)	Pun(P)	Pun(y)	Pun	Lex=pun	Lex=pun	Lex	Pun	Pun	Pun (y)	Lex=pun	Pun
Chris4M	Pun(T)	-	Pun(P)	Pun	Pun(y)	Pun	-	Pun(y)	Pun	Pun(y)	Pun	Pun(y)	Pun
Fe4M	Pun(T+)	-	Pun(P)	Pun	-	Mix1	Pun	-	-	Mix1	Lex	Mix2	Pun
Fer4F	Pun(T)	.	-	Pun	Pun>lex	Mix2	Lex=pun	-	Pun	Pun(y)	Pun(y)	Lex	-
Lu4F	Pun(T+)	Pun(P)	Pun(y)	Lex>pun	Pun	Lex=pun	Pun(y)	-	Pun(y)	Lex	Pun(y)	-	-
Lui4M	Pun(T)	Pun	Lex	-	-	-	Lex	-	-	Mix1	-	-	-
Ma4F	Pun	-	-	Lex>pun	Pun>lex	Mix2	Mix2	-	Pun	Pun	Lex	-	Pun
Sa4F	Lex>pun	Pun(P)	-	Pun	Pun	Lex=pun	Pun>lex	Pun	Lex=pun	Pun	Lex	Lex=pun	Pun
Va4F	Pun(T)	Pun(P)	-	Lex=pun	-	Pun(y)	Lex	-	Pun(y)	Pun>Lex	Pun>lex	Mix2	Lex
6°	A. presentación	B. pedido	C. partida	D. encuentro	E. engaño	F. simultaneidad	G. llegada lobo	H. llegada Cap	I. Dial. previo	J. Dial. canon	k. Des inicio	L. núcleo inicio	M. cierre
Ale6F	Lex	-	-	Lex>pun	-	Pun	Lex>pun	Lex	Lex	Lex	Lex	Mix2	-
He6M	Pun(y)	Pun(P)	-	Pun(y)	Pun(y)	Lex=pun	Lex>pun	Lex	Pun	Lex=pun	Lex=pun	-	Pun
Jes6F	-	Pun(P)	Pun(y)	Pun	-	Pun>lex	Lex>pun	-	Pun	Pun	Pun(y)	-	Pun
Ju6M	Pun(T+)	Pun(P)	-	Mix2	Pun(y)	Lex=pun	-	Pun	-	Mix1	Pun(y)	Lex	Pun
Jul6F	Pun(T+)	Mix2	Pun(y)	Lex=pun	Lex>pun	Lex	Lex>pun	-	Pun	Pun	Lex	Lex=pun	Lex=pun
Pri6F	Pun	Mix1	-	Mix1	Pun	Pun	Pun(y)	Lex>pun	Lex	Mix1	Pun	Lex	Lex=pun
Ro6M	-	-	-	-	-	Mix2	Lex>pun	-	Lex>pun	Lex	-	Lex	-
Rom6M	Mix2	-	Lex=pun	Pun	-	Mix2	Mix2	Lex	Pun>lex	Pun>lex	Mix2	Mix2	Mix1
Se6M	Pun(P)	-	Lex	Lex>pun	Lex=pun	Mix2	Mix1	-	Pun	Lex>pun	Lex>pun	Mix1	-
Xo6F	Pun(T)	-	-	-	-	Pun	Mix2	-	-	Pun	Lex>pun	Mix1	Pun

Referencias: Pun(T) es separación del título, Pun(T+) indica que hay otra puntuación incluida además del título, Pun(P) indica puntuación incluida que delimita el párrafo.

**Tablas A7 y A8: Totales de intervenciones por tipo de intervención y por espacios textuales**

**Tabla A7 - Texto1**

<b>4° grado</b>	A. apertura	B. pedido	C. respuesta	D. desobe	E. encuentro	F. simulta	H. dial. L -A	I. disfraz	J. llegada Cap.	K. D. Canon.		
<b>Pun</b>			2		1			1	4	2	10	23
<b>Pun(y)</b>		4	3	3				2			12	
<b>Pun(My)</b>	1										1	
<b>Pun&gt;lex</b>					3		6		3	3	15	31
<b>Lex=pun</b>			1		1	1	2	1		1	7	
<b>Lex&gt;pun</b>			1		3		1		1	3	9	
<b>Lex</b>	1		3		2	1	1	2	2	1	13	13
<b>Mix 1</b>											0	1
<b>Mix2</b>		1									1	
<b>6° grado</b>	A. apertura	B. pedido	C. respuesta	D. desobe	E. encuentro	F. simulta	H. Dial. L-A	I. disfraz	J. llegada Cap.	K. D. Canon.		
<b>Pun</b>		2	1		1				1	3	8	14
<b>Pun(y)</b>			1	1							2	
<b>Pun(My)</b>	4										4	
<b>Pun&gt;lex</b>		1	1		4		7	1	7	5	26	43
<b>Lex=pun</b>					1		1		1		3	
<b>Lex&gt;pun</b>	1		3	1	2	2	2	2	1		14	
<b>Lex</b>	1			2				5			8	8
<b>Mix 1</b>	1				1	1				1	4	14
<b>Mix2</b>	1	3	1	1	1	1		1		1	10	

Tabla A8 - Texto 2

4° grado	A. presenta	B. pedido	C. partida	D. encuentro	E. engaño	F. simulta	G. Ileg. lobo	H. Ileg. Cap	I. D.previo	J. D. canon	K. inicio Des	L. núcleo Des	M. cierre		
Pun(T)	4													4	55
Pun(T+)	3													3	
Pun	2	6	5	4	3	1	1	1	4	3	1		5	36	
Pun(y)				1	1	1	1	1	1	2	3	1		12	
Pun>lex					2		1			1	1			5	20
Lex=pun				1	1	3	3		1			2		11	
Lex>pun	1			2							1			4	
Lex			1				2	1		1	3	1	2	11	11
Mix 1						1				3		1		5	11
Mix2						3	1					2		6	
6° grado	A. presenta	B. pedido	C. partida	D. encuentro	E. engaño	F. simulta	G. Ileg. lobo	H. Ileg. Cap	I. D.previo	J. D. canon	K. inicio Des	L. núcleo Des	M. cierre		
Pun(T)	1													1	36
Pun(T+)	2													2	
Pun	2	3	2	2	1	3		1	4	3	1		4	26	
Pun(y)	1			1	2		1				2			7	
Pun>lex						1			1	1				3	26
Lex=pun			1	1	1	2				1	1	1	2	10	
Lex>pun				2	1		5	1	1	1	2			13	
Lex	1		1			1		3	2	2	2	3		15	15
Mix 1		1		1			1			2		2	1	8	19
Mix2	1	1		1		3	2				1	2		11	



**Tablas A9 y A10: intervenciones en SEGUNDA REVISIÓN según espacios de intervención y grado escolar (primera revisión)**

**Tabla A9 - Texto 1**

4°	A. apertura	B. pedido	C. respuesta	D. desobediencia	E. encuentro	F. simultaneidad	G. dial. Lobo - Abuela	H. disfraz	I. llegada Cap.	J. Dial. Canon.
An4M	Lex>pun	Lex	Lex	-	Lex	Lex	Lex	Lex	Lex	Pun
Chris4M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Lex
Fe4M	Lex>Pun(My)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fer4F	Pun(My)	-	-	-	-	-	-	-	-	Lex=pun
Lu4F	Pun(My)	-	-	-	Lex>pun	Lex	-	-	Pun	-
Lui4M	-	-	Pun	-	-	-	Pun	Mix1	-	-
Ma4F	-	-	Pun(y)	-	Lex	-	Lex	Lex	-	-
Sa4F	-	-	-	-	-	-	-	Lex	-	Lex
Va4F	-	-	-	-	-	-	-	Lex=pun	Pun	-
6°	A. apertura	B. pedido	C. respuesta	D. desobediencia	E. encuentro	F. simultaneidad	H. Dial. L-A	I. disfraz	J. llegada Cap.	K. Dial. Canon.
Ale6F <sup>1</sup>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
He6M	Lex>Pun(My)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Jes6F	Pun(My)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ju6M	Mix1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rom6M	Mix2	Mix2	Mix2	Mix2	Pun	Mix2	Pun>lex	-	-	-
Se6M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Xo6F	-	-	-	-	-	-	-	-	Pun>lex	-

Referencias: Pun(my) es mayúscula de inicio del texto; Pun(y) es puntuación de reemplazo léxico; Lex es léxico; las combinaciones incluyen lex y pun; las mixtas: mix 1 y mix 2.

<sup>1</sup> Alejandra (Ale6F) realiza una segunda revisión que no tiene consecuencias en el texto (no introduce cambios). Sergio utiliza la segunda revisión para incorporar el título y la palabra fin con tipografía de mayor tamaño, luego justifica el texto en pantalla.

**Tabla A10 - Texto 2 (SEGUNDA REVISIÓN)**

4°	A. presentación	B. pedido	C. partida	D. encuentro	E. engaño	F. simultaneidad	G. llegada lobo	H. llegada Cap	I. Dial. previo	J. Dial. canon	k. Des inicio	L. núcleo inicio	M. cierre
Ado4M	Pun	-	-	Pun	-	-	-	-	-	-	Pun	Mix2	-
Fe4M	Pun(P)	-	-	-	-	-	-	-	-	Pun	-	-	-
Lu4F	Lex	-	-	-	Pun(P)	-	-	Pun(P)	Lex	-	-	Pun(y)	Pun(P)
Lui4M	-	-	-	-	-	-	-	-	Lex	-	-	Mix1	-
Sa4F	-	-	-	-	-	Pun(My)	Pun(My)	-	Lex	Lex	-	-	-
Va4F	Lex	-	-	-	-	-	-	-	-	Pun	-	-	Lex (fc)
6°	A. presentación	B. pedido	C. partida	D. encuentro	E. engaño	F. simultaneidad	G. llegada lobo	H. llegada Cap	I. Dial. previo	J. Dial. canon	k. Des inicio	L. núcleo inicio	M. cierre
Ale6F	-	-	-	-	Lex	Mix2	Lex	Lex	-	-	Lex	Mix1	Pun(puf)
He6M	-	-	-	Pun	-	-	-	-	Pun	Pun	-	-	-
Jes6F	-	-	-	-	-	Mix1	-	-	-	-	-	-	-
Jul6F	-	Pun	-	-	Pun(P)	-	-	-	-	Pun	-	-	Lex
Pri6F	-	-	-	-	-	-	-	Lex	-	-	-	-	Mix2
Ro6M	-	-	-	-	-	Pun(P)	-	-	-	Lex	Lex	Mix1	Lex
Rom6M	-	-	Lex	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Se6M	-	Pun	Pun(My)	-	-	-	-	-	-	Pun(P)	Pun(My)	-	Pun(P)
Xo6F	-	-	Lex=pun	Pun	Pun	-	Lex=pun	-	Pun	Pun	-	Lex	-

Referencias: Pun(T) es separación del título, Pun(T+) indica que hay otra puntuación incluida además del título, Pun(P) indica puntuación incluida que delimita el párrafo y en el caso del cierre indica la inclusión de punto final.

**Adolfo (8 años 5 meses)**

**Texto 1**

**ECS: 5**

**Revisiones: 1 completa**

- una vez la mamá le dijo a caperucita**
- que le llevara a su abuelita una canas**
- 1 ~~que le llevara a su abuelita una canas~~
- ta con panes con mermelada y le dijo no**
- 2 ~~ta con panes con mermelada y le dijo~~ **-llebale estos panes a tu abuelita, no** **gia vi(y)**
- te vayas por el bosque y caperucita**
- dijo no me iré mamá y se fue y dijo**
- 2 ~~dijo no me iré mamá y se fue y~~ **entonses** dijo
- adiós mamá y caperucita no hizo caso**
- de las advertencias de su mamá y**
- se fue por el bosque y**
- 2 ~~se fue por el bosque y~~ **entonses**
- se encontró con el lobo y el lobo**
- le dijo por qué no te vas por el camino**
- corto y yo por el largo bueno**
- 2 ~~corto y yo por el largo, bueno~~ **vi**
- y dijo el lobo tú te vas por allá**
- 2 ~~y dijo el lobo, tú te vas por allá~~ **vi**
- y yo por aquí dijo caperucita bueno**
- 2 ~~y yo por aquí dijo caperucita, bueno~~ **vi**
- y se fue caperucita caminando mien**
- tras que el lobo tocaba la puerta de la**
- casa de la abuelita y la abueli**
- 2 ~~casa de la abuelita y la abueli-~~ **gi0**
- ta dijo quién y el lobo dijo**
- 2 ~~ta dijo ¡quién! y el lobo~~ **le** dijo **ada adc**
- soy yo abuelita pasa caperucita**
- 2 ~~soy yo abuelita, pasa caperucita~~ **vi**

- sí abuelita y entró el lobo**
- 2 sí abuelita y entró el lobo, **vi**
- y la abuelita dijo lobo qué hace**
- usted aquí y dijo vine a comerte y**
- dijo abuelita no me comerás**
- 3 dijo **la** abuelita no me comerás
- y entonces el lobo la agarró y**
- dijo la abuela déjame y el lobo**
- 3 dijo la abuela ¡déjame! y el lobo **dijo** **ada adc**
- no te soltaré bueno el lobo**
- 3 no te soltaré, bueno el lobo **vi**
- se la comió y entonces el lobo**
- se cambió para parecerse a la**
- abuelita y llegó caperucita y tocó**
- 3 abuelita y llegó caperucita y tocó, **vi**
- tan tan y el lobo dijo quién soy yo**
- 3 tan tan y el lobo dijo quién, soy yo **vi**
- abuelita entra sí mira abuelita**
- 3 abuelita, entra, sí mira abuelita **vi vi**
- te traje panes con mermelada y le dijo**
- 3 te traje panes con mermelada, y le dijo **vi**
- qué ojos tan grandes tienes son para**
- 3 qué ojos tan grandes tienes **abuelita**, son para **vi**
- verte mejor y qué orejas tan grandes**
- 3 verte mejor y qué orejas tan grandes **tienes abuelita**
- son para oírte mejor qué nariz tan**
- 4 son para oírte mejor, qué nariz tan **vi**
- grande tienes son para olerte mejor**
- 4 grande tienes **abuelita**, son para olerte mejor **vi**
- y qué boca tan grande tienes es**
- 4 y qué boca tan grande tienes **abuelita**, es **vi**
- para comerte ah auxilio**

4 para comerte mejor ¡ah auxilio!

**ada adc**

5 dise caperucita y al gritar escucho un grangero

5 fue rapido con una hacha, y al momento que vio al

**vi**

5 lobo le corto la cabeza.

**puf**

**Texto 2**  
**ECS: 4**  
**Revisiones: 2**

1	"Caperucita Roja" Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita,	vi spp
1.1	"Caperucita Roja" Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita,	vi viL
2.1	"Caperucita Roja", Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos, miel y leche a su abuelita,	Vi
1	entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita,	Vi spp
2.1	entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita,	
1	y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo,	Vi spp
1.1	y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó a caperucita roja, porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo,	Vi
2.1	y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero,	Vi
2.1	y entonces el lobo la engañó a caperucita roja, porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo,	spp
1	y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama,	Vi spf
1.1	y caperucita se fue y cantaba cantando muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de	

	capercita roja y la encierra en un ropero a la abuelita, y el lobo se disfrazado disfrazo de su abuelita y se acostó en la cama,	vi
2.1	y capercita se fue cantando muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de capercita roja y la encierra en un ropero a la abuelita, y el lobo se disfrazo de su abuelita y se acostó en la cama,	spp
1	y toca la puerta capercita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado, ya llegué abuelito abuelita y el lobo le dice: pasa y le dice capercita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó	pco
2	y toca la puerta capercita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado; ya llegué abuelita y el lobo le dice: pasa y le dice capercita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor,	vi
2.1	y toca la puerta capercita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado; ya llegué abuelita y el lobo le dice: pasa y le dice capercita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor,	spp
2	y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor,	vi
2.1	y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor,	spp
1.1	y para que tienes esos dientes tan grandes, abuelita son para comerte mejor,	vi vi
2.1	y para que tienes esos dientes tan grandes, abuelita son para comerte mejor,	spp
2	y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara,	vi
1.1	y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de su casa capercita roja, y hasta que encontró a un domador grangero y le dijo que le ayudara,	vi
2.1	y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear, y se sale corriendo de su casa capercita roja, y hasta	vi

	que encontró a un grangero y le dijo que le ayudara – ¡AYUDAME!	gia ada adc spp
2	y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó	
1.1	y el domador sacó a la abuelita su acha y le corto la cabeza al lobo, y por fin este cuento se acabó	vi

Lucía (9 años, 20/05/1992)

Texto 1

ECS: 6

Revisiones: 3

	<b>una vez la mamá le dijo a caperucita</b>	
22	Una vez la mamá le dijo a caperucita	Mi
	<b>que le llevara a su abuelita una canas</b>	
1	que le llevara a su abuelita una canas-	gi0
	<b>ta con panes con mermelada y le dijo no</b>	
	<b>te vayas por el bosque y caperucita</b>	
1	te vayas por el bosque , caperucita	vi(y)
	<b>dijo no me iré mamá y se fue y dijo</b>	
1	dijo no me iré mamá y se fue , dijo	vi(y)
	<b>adiós mamá y caperucita no hizo caso</b>	
1	adiós mamá , caperucita no hizo caso	vi(y)
	<b>de las advertencias de su mamá y</b>	
	<b>se fue por el bosque y</b>	
1	se fue por el bosque ,	vi(y)
	<b>se encontró con el lobo y el lobo</b>	
1	se encontró con el lobo , el lobo	vi(y)
	<b>le dijo por qué no te vas por el camino</b>	
	<b>corto y yo por el largo bueno</b>	
	<b>y dijo el lobo tú te vas por allá</b>	
2	corto y yo por el largo bueno el lobo dijo tú te vas por allá	
11	corto y yo por el largo Bueno , el lobo dijo tú te vas por allá	vi(y)
	<b>y yo por aquí dijo caperucita bueno</b>	
11	y yo por aquí caperucita <del>bueno</del>	
	<b>y se fue caperucita caminando mien</b>	
2	y se fue caperucita caminando mien-	gi0
11	y se fue <del>caperucita</del> caminando mien-	
	<b>tras que el lobo tocaba la puerta de la</b>	
	<b>casa de la abuelita y la abueli</b>	
2	casa de la abuelita ,la abueli-	vi(y) gi0

	<b>ta dijo quién y el lobo dijo</b>	
2	ta dijo quién <b>es</b> , el lobo dijo	<b>vi(y)</b>
21	ta dijo ¿quién es?, el lobo dijo	<b>iab iac</b>
	<b>soy yo abuelita pasa caperucita</b>	
2	soy yo abuelita ,pasa caperucita	<b>vi</b>
	<b>sí abuelita y entró el lobo</b>	
2	sí abuelita , entró el lobo	<b>vi(y)</b>
	<b>y la abuelita dijo lobo qué hace</b>	
	<b>usted aquí y dijo vine a comerte y</b>	
2	usted aquí , dijo vine a comerte, <b>la abuelita</b>	<b>vi(y) vi(y)</b>
	<b>dijo abuelita no me comerás</b>	
2	dijo <b>abuelita</b> no me comerás,	<b>vi(y)</b>
	<b>y entonces el lobo la agarró y</b>	
2	entonces el lobo la agarró y	
	<b>dijo la abuela déjame y el lobo</b>	
2	dijo la abuela déjame y el lobo <b>dijo no te soltare</b>	
	<b>no te soltaré bueno el lobo</b>	
11	no te soltaré bueno el lobo <b>logro comérsela</b>	
	<b>se la comió y entonces el lobo</b>	
11	<del>se la comió</del> y entonces el lobo	
	<b>se cambió para parecerse a la</b>	
	<b>abuelita y llegó caperucita y tocó</b>	
2	abuelita , llegó caperucita y tocó	<b>vi(y)</b>
	<b>tan tan y el lobo dijo quién soy yo</b>	
2	tan tan y el lobo dijo Quién ,soy yo	<b>vi</b>
21	<b>tán tán</b> y el lobo dijo ¿Quién? ,soy yo	<b>iab iac</b>
	<b>abuelita entra sí mira abuelita</b>	
2	abuelita entra, sí mira abuelita	<b>vi</b>
	<b>te traje panes con mermelada y le dijo</b>	
2	te traje panes con mermelada , le dijo	<b>vi(y)</b>
	<b>qué ojos tan grandes tienes son para</b>	
	<b>verte mejor y qué orejas tan grandes</b>	
	<b>son para oírte mejor qué nariz tan</b>	

**grande tienes son para olerte mejor**

**y qué boca tan grande tienes es**

**para comerte ah auxilio**

2 para comerte mejor, ah auxilio

vi

12 para comerte mejor, ah auxilio el lobo me quiere comer,

vi

12 la mamá de caperusita llevo a ver si caperusita entrego todo a su abuelita,

12 la mamá vio que el lobo se trataba de comer a caperusita la mamá la defendió

21 la mamá vio que el lobo se trataba de comer a caperusita , la mamá la defendió vi

12 le empesaron a pegar y el lobo nunca volvió.

puf

**Texto 2**

**ECS: 5**

**Revisiones: 3**

1	"Caperucita Roja"	spp (2)
1	Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche, su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito y el lobo le dice: pasa y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó	
2	Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita.	puaa spp
1.1	Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita.	vi(y)
2.1	Había una vez Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja , un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita.	
3.1	Había una vez una niña que traía capa roja y le llamaban Caperucita roja , un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita.	
2	entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le el lobo dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero	vi(y) spp
2.1	Entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita , entonces iba por el camino y se encontró a un lobo , el lobo dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero	My vi(y)
2	y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo	spp

2.1	Entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo.	My puaa
2	caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita	pus spp vi(y)
2.1	Caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita . la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado <del>dizfraso</del> de su abuelita ,	vi(y) vi(y)
2	y se acostó en la cama y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito abuelita y el lobo le dice: pasa y dice caperucita caperucita dice por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear	vi(y) pus puaa spp
2.1	se acostó en la cama y toca a la puerta caperucita.	puaa spp
3.1	Se acostó en la cama y toca a la puerta caperucita.	My
2.1	y caperucita le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelita , el lobo le dice: pasa . caperucita dice por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear.	vi
3.1	Caperucita le dice a su abuelita, que era el lobo disfrazado:, ya llegué abuelita , el lobo le dice: pasa . Caperucita dice por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear.	My
2	se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó	spp
2.1	se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó	vi(y)
3.1	Se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara , el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó.	My Puf

**Julieta (11 años, 7 meses)**

**Texto 1**

**ECS: 7**

**Revisiones: 1**

**una vez la mamá le dijo a caperucita**

- 1 Abia una vez Caperucita roja , que le dijo su la mamá le dijo a caperucita **vi**  
 2 Abia una vez Caperucita roja , que le dijo su mamá le dije a caperucita: **dpu**

**que le llevara a su abuelita una canas  
ta con panes con mermelada y le dijo no**

- 2 que le llevara -llevale a su tu abuelita una canasta con panes con de mermelada **gia**  
 2 y le dijo no

**te vayas por el bosque y caperucita**

- 3 y le dije no te vayas por el bosque, y caperucita **vi**

**dijo no me iré mamá y se fue y dijo**

- 3 y caperucita dijo: **dpu**  
 3 - no me iré por el bosque mamá, **gia vi**  
 3 y se fue y dije diciendo : **dpu**

**adiós mamá y caperucita no hizo caso**

- 3 - adiós mamá. **gia puaa**  
 4 y Caperucita se fue no haciendo caso

**de las advertencias de su mamá y**

**se fue por el bosque y**

- 4 de las advertencias de su mamá y se fue por el tomo el camino del bosque y. **puaa**

**se encontró con el lobo y el lobo**

- 4 Se encontró con el lobo y el lobo le dijo : **dpu**

**le dijo por qué no te vas por el camino**

- 4 le dije - por qué no te vas por el camino **gia**

**corto y yo por el largo bueno**

- 4 corto y yo por el largo  
 4 y ella le contestó: **dpu**  
 4 - bueno **gia**

**y dijo el lobo tú te vas por allá**

- 4 y dije el lobo tú te vas por allá

**y yo por aquí dijo caperucita bueno**

- 4 y yo por aquí dijo caperucita bueno

**y se fue caperucita caminando mien**

**tras que el lobo tocaba la puerta de la**

- casa de la abuelita y la abueli**  
 5 casa de la abuelita y la **abuelita** dijo : dpu
- ta dijo quién y el lobo dijo**  
 5 ~~ta~~ dijo -¿quién? y el lobo dijo : gia iab iac dpu
- soy yo abuelita pasa caperucita**  
 5 - soy yo abuelita gia  
 5 - pasa caperucita gia
- sí abuelita y entró el lobo**  
 5 - sí abuelita , y entró el lobo gia vi
- y la abuelita dijo lobo qué hace usted aquí y dijo vine a comerte y**  
 5 y la abuelita dijo : dpu  
 5 - lobo ¿qué hace usted aquí? y dijo : gia iab iac dpu  
 5 - vine a comerte gia
- dijo abuelita no me comerás**  
 5 ~~dijo~~-abuelita - ¡ no me comerás! gia ada adc
- y entonces el lobo la agarró y**
- dijo la abuela déjame y el lobo**  
 5 ~~dijo la abuela déjame y el lobo~~
- no te soltaré bueno el lobo**  
 5 ~~no te soltaré bueno el lobo~~
- se la comió y entonces el lobo**  
 5 se la comió . y-entonces El lobo puss
- se cambió para parecerse a la**
- abuelita y llegó caperucita y tocó**
- tan tan y el lobo dijo quién soy yo abuelita entra sí mira abuelita te traje panes con mermelada y le dijo**  
 6 ~~tan tan~~ y el lobo dijo: dpu  
 6 -¿quién? gia iab iac  
 6 -soy yo **abuelita**  
 6 ~~abuelita~~ -entra gia  
 6 -sí mira abuelita te traje panes de mermelada, y le dijo: gia vi dpu
- qué ojos tan grandes tienes son para**  
 6 -¡qué ojos tan grandes tienes! gia ada adc  
 6 - son para verte mejor gia

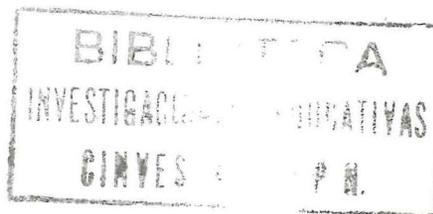
	<b>verte mejor y qué orejas tan grandes</b>	
6	- ¡ y qué orejas tan grandes!	<b>gia ada adc</b>
	<b>son para oírte mejor qué nariz tan</b>	
6	-son para oírte mejor	<b>gia</b>
6	-¡qué nariz tan grande tienes!	<b>gia ada adc</b>
	<b>grande tienes son para olerte mejor</b>	
6	-son para olerte mejor	<b>gia</b>
	<b>y qué boca tan grande tienes es</b>	
6	-¡y qué boca tan grande tienes!	<b>gia ada adc</b>
	<b>para comerte ah auxilio</b>	
6	-es para comerte	<b>gia</b>
6	-¡ah auxilio!	<b>gia ada adc</b>
7	<b>caperucita salio corriendo.</b>	<b>puaa</b>
7	<b>Un leñador ollo sus gritos y la salvo del lobo</b>	
7	<b>matandolo y sacando a la abuelita de su pansa,</b>	<b>vi</b>
7	<b>le dieron las gracias y vivieron felices para siempre.</b>	<b>puf</b>

**Texto 2**

**ECS: 4**

**Revisiones: 2**

1	"Caperucita Roja"	spp
1	Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo	spp
1.1	Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara: llevale unos panecillos de miel y leche a su tu abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita y Entonces iba por el camino y cuando se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y pero el lobo la engañó había engañado porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo	vi(y) dpu puss vi(y)
2.1	Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja , un día su mamá le dijo: llevale unos panecillos de miel y leche a tu abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita. Entonces iba por el camino cuando se encontró a un lobo y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero , pero el lobo la había engañado porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo.	vi puaa
1	y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito y el lobo le dice: pasa y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó	spp



1.2	<p>y Caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega <b>llegaba</b> a la casa de su abuelita <del>de caperucita roja</del> y la encierra en un ropero   y El lobo se <del>disfrazado</del> <b>disfrazo</b> de su abuelita y se acostó en la cama   y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ¡ya llegué abuelito <b>abuelita!</b>, y el lobo le dice: pasa   y le dice caperucita: ¿por qué tienes esos ojos tan grandes? y le dijo el lobo: para verte mejor ¿y por qué tienes esa nariz tan grande?, para olerte mejor   y Entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de su <b>la casa de su abuela</b> y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara   y el domador sacó a la abuelita y <del>per fin</del> este cuento se acabó </p>	<p>My vi (y) puss ada adc vi dpu iab iac dpu iab iac vi puss vi(y) puf</p>
2.1	<p>Caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llegaba a la casa de su abuelita y la encierra en el ropero . El lobo se disfrazo de su abuelita y se acostó en la cama , toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ¡ya llegué abuelita!, y el lobo le dice: pasa , le dice caperucita: ¿por qué tienes esos ojos tan grandes? y le dijo el lobo: para verte mejor   ¿y por qué tienes esa nariz tan grande?, para olerte mejor . Entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear y se sale corriendo de la casa de su abuela y encontró a un domador y le dijo que le ayudara , el domador sacó a la abuelita y <del>este cuento se acabó</del> <b>vivieron felices para siempre</b>.</p>	<p>(vi+y)</p>

**Román (11 años, 7 meses)**

**Texto 1**

**ECS: 8**

**Revisiones: 2**

- Primera revisión

**una vez la mamá le dijo a caperucita  
que le llevara a su abuelita una canas**

1 una vez ~~la mamá le dijo~~ a caperucita que le llevara **llevaria** a su abuelita una canas

**ta con panes con mermelada y le dijo no**

1 ta con panes con mermelada y **la mamá** le dijo -no **gia**

**te vayas por el bosque y caperucita**

1 te vayas por el bosque- y caperucita **gic**

**dijo no me iré mamá y se fue y dijo**

1 dijo-no me iré mamá- y se fue, **le** dijo- **gia gic vi(y) gia**

**adiós mamá y caperucita no hizo caso**

1 adiós mamá- caperucita no hizo caso **gic y**

**de las advertencias de su mamá y**

**se fue por el bosque y**

1 se fue por el bosque y **entonces**

**se encontró con el lobo y el lobo**

**le dijo por qué no te vas por el camino**

1 se encontró con el lobo y el ~~lobo~~ le dijo -por qué no te vas por el camino **gia**

**corto y yo por el largo bueno  
y dijo el lobo tú te vas por allá**

1 corto y yo por el largo-bueno- ~~y dijo el lobo~~ tú te vas por allá **gia/gic gia/gic**

**y yo por aquí dijo caperucita bueno**

**y se fue caperucita caminando mien**  
1 y yo por aquí- ~~dijo caperucita bueno~~ y se fue caperucita **se fue** caminando, mien **gic vi**

**tras que el lobo tocaba la puerta de la**

**casa de la abuelita y la abueli**

1 casa de la abuelita y **entonces** la abueli

**ta dijo quién y el lobo dijo**

1 ta ~~dijo~~ **contesto** -quién- y el lobo dijo **gia gic**

**soy yo abuelita pasa caperucita**

2 -soy yo abuelita-pasa caperucita- **gia gia/gic gic**

**sí abuelita y entró el lobo**

2 -sí abuelita- y **el** entró el lobo **gia gic**

**y la abuelita dijo lobo qué hace**

2 y la abuelita dijo-¿lobo qué hace **gia iab**

**usted aquí y dijo vine a comerte y**

2 usted aquí? - **el** dijo vine a comerte- y **iac y gia/gic gic**

**dijo abuelita no me comerás**

2 **la** dijo abuelita **le** dijo-no me comerás **comás-** **gia gic**

**y entonces el lobo la agarró y  
dijo la abuela déjame y el lobo**

2 y ~~entonces~~ el lobo la agarró y ~~dijo~~ la abuela **gritó**-déjame- y el lobo **contestó** **gia gic**

- no te soltaré bueno el lobo**  
 2 -no te soltaré- bueno el lobo **sin esperar más** **gia gic**  
**se la comió y entonces el lobo**  
 2 se la comió y **entonces el astuto** lobo
- se cambió para parecerse a la**
- abuelita y llegó caperucita y tocó**  
**tan tan y el lobo dijo quién soy yo**  
 2 abuelita, y **poco despues** llegó caperucita y tocó **la puerta**, **tan-tan** y el lobo dijo quién soy yo **vi**  
 3 abuelita, y poco despues llegó caperucita y tocó la puerta, el lobo dijo -¿quién?-soy yo **gia iab iac gia/gic**
- abuelita entra sí mira abuelita**  
 3 abuelita-entra-sí, mira abuelita **gia/gic gia/gic vi**
- te traje panes con mermelada y le dijo**  
 3 te traje panes con mermelada- y **despues de ver el rostro del lobo**, le **caperusita** dijo- **gic vi gia**
- qué ojos tan grandes tienes son para**  
 3 ¡qué ojos tan grandes tienes!-son para **ada adc gia/gic**
- verte mejor y qué orejas tan grandes**  
 3 verte mejor-¡y qué orejas tan grandes!- **gia/gic ada adc gic**
- son para oírte mejor qué nariz tan**  
 3 son para oírte mejor-¿**porque tienes esa** nariz tan **gia/gic iab**
- grande tienes son para olerte mejor**  
 3 grande **tienes?**-son para olerte mejor- **iac gia/gic gic**
- y qué boca tan grande tienes es**  
 3 ¿**para** qué tienes **esa** boca tan grande?-es **iab iac gia/gic**
- para comerte ah auxilio**  
 3 para comerte **mejor**- ah auxilio **gic**

4 para comerte mejor-**al escuchar eso caperucita gritó-¡auxilio!-caperucita salio de la casa lo más rápido que podia, por la desesperacion se interno en el bosque y pronto estaba perdida; camino mucho tiempo hasta que oyó las boses de cazadores, se acerco y les dijo lo susedido; ellos la condujeron hasta su casa y fueron a la casa de la abuelita para matar al lobo, cuando entraron vieron al lobo que dijo-¡no me maten!-así que los cazadores lo amarraron y al devolver la ropa que el lobo se habia puesto encontraron a la abuelita amordasada y amarrada, la liberaron y too volvio a la normalidad.**

▪ **Segunda revisión** (en negrita se presenta el texto resultante de la primera revisión)

## 12 **Caperucita roja y el lobo malo**

**una vez caperucita le llevaria a su abuelita una canas ta con panes con mermelada y la mamá le dijo -no te vayas por el bosque- y caperucita**

11 una vez **una niña de nombre** caperucita le llevaria a su abuelita **que tenia su casa cerca del bosque** una canas ta con panes con mermelada y la mamá le dijo no te vayas por el bosque- y caperucita

12 Una vez una niña de nombre caperucita le llevaria a su abuelita que tenia su casa cerca del bosque, una canasta con panes **en untados de** mermelada, la mamá **le dio instrucciones para no perderse o encontrarse con un lobo** y dijo-no te vayas por el bosque-caperucita

**Mi vi vi(y) y**

**dijo-no me iré mamá- y se fue, le dijo-adiós mamá- caperucita no hizo caso de las advertencias de su mamá y**

12 **le** dijo-no me iré **por el bosque** mamá- y se fue, le dijo adiós **a su** mamá, caperucita no hizo caso de las advertencias de su mamá y

**vi**

13 **le dijo contesto**-no me iré por el bosque mamá- y se fue, **se despidio de** su mamá, caperucita no hizo caso de las advertencias de su mamá y

**se fue por el bosque entonces**  
13 se fue por el bosque **donde no debía irse** entonces

**se encontró con el lobo y el le dijo -por qué no te vas por el camino**  
13 se encontró con el lobo y el le dijo **pregunto**-¿por qué no te vas por el camino

**iab**

**corto y yo por el largo-bueno-tú te vas por allá**  
13 corto y yo por el largo?-**de acuerdo**-tú te vas por allá

**iac**

**y yo por aquí-y caperucita se fue caminando, mien  
tras que el lobo tocaba la puerta de la**  
14 y yo por aquí-**dijo el lobo** y caperucita se fue caminando **por el que verdaderamente era el camino largo,**  
mientras **tanto** el lobo, que **se había ido por el camino corto** tocaba la puerta de la

**vi**

**casa de la abuelita entonces la abueli**

**ta contesto -quién- y el lobo dijo**  
14 ta contesto -¿quién?-el lobo dijo

**iab iac y**

**-soy yo abuelita-pasa caperucita-**

**-sí abuelita- y el entró**

**y la abuelita dijo-¿lobo qué hace**

**usted aquí?-el dijo vine a comerte- y**

**la abuelita le dijo-no me comás-**  
14 la abuelita le dijo **asustada**-¡no me comás!-

**ada adc**

**y el lobo la agarró y la abuela gritó-déjame- y el lobo contestó**  
14 el lobo la agarró y la abuela gritó-¡déjame!- y el lobo contestó

**y ada adc**



-no te soltaré-el lobo sin esperar más

se la comió y el astuto lobo

se cambió para parecerse a la

abuelita y llegó caperucita y tocó

tan tan y el lobo dijo quién soy yo

abuelita, y poco despues llegó caperucita y tocó la puerta, el lobo dijo -¿quién?-soy yo

abuelita-entra-sí, mira abuelita

te traje panes con mermelada- y despues de ver el rostro del lobo, caperusita dijo-

¡qué ojos tan grandes tienes!-son para

verte mejor-¡y qué orejas tan grandes!-

son para oírte mejor-¿porque tienes esa nariz tan

grande?-son para olerte mejor-

¿para qué tienes esa boca tan grande?-es

para comerte mejor-al escuchar eso caperusita gritó-¡auxilio!-caperusita salio de la casa lo más rápido que podía, por la desesperacion se interno en el bosque y pronto estaba perdida; camino mucho tiempo hasta que oyó las boses de cazadores, se acerco y les dijo lo susedido; ellos la condujeron hasta su casa y fueron a la casa de la abuelita para matar al lobo, cuando entraron vieron al lobo que dijo-¡no me maten!-así que los cazadores lo amarraron y al devolver la ropa que el lobo se habia puesto encontraron a la abuelita

amordasada y amarrada, la liberaron y too volvio a la normalidad.

14 amordasada y amarrada, la liberaron y todo volvio a la normalidad.

**Texto 2**

**ECS: 6**

**Revisiones: 2**

1	"Caperucita Roja"	spp
1	"Caperucita Roja"	
1	<b>Caperusita le lleva panes a su abuelita:</b> Era una niña que traía capa roja y le llamaban caperucita roja y un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos miel y leche a su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a casa de su abuelita y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo.	dpu  puaa spp
1	<b>Caperusita le lleva panes a su abuelita:</b> <del>Caperucita roja</del> era una niña que traía capa roja y <del>le llamaban caperucita roja</del> como su nombre lo dice; un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos con miel y leche a su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a la casa cabaña de su abuelita y entonces iba por el camino y se encontró a un lobo.	pco  vi(y)
1.1	<b>Caperusita le lleva panes a su abuelita:</b> Caperucita roja era una niña que traía capa roja como su nombre lo dice; un día su mamá le dijo que le llevara unos panecillos con miel y leche a su abuelita entonces se salió de su casa y se fue rumbo a la cabaña de su abuelita, iba por el camino y se encontró a un lobo.	
1	<b>El engaño del lobo:</b> y le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama.	dpu  puaa spp
2	<b>El engaño del lobo:</b> y <del>El</del> le dijo: tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo y caperucita se fue y cantaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de su abuelita de caperucita roja y la encierra en un ropero y el lobo se disfrazado de su abuelita y se acostó en la cama.	My gia gic

3	<p><b>El engaño del lobo:</b>  El le dijo-tú vete por este camino y yo me voy por este que es más largo y a ver quién llega primero- y entonces el lobo la engañó porque por el camino que tomaba el lobo era más corto y el de caperucita era más largo, caperucita se fue y mientras cantaba y caminaba muy alegre mientras que el lobo llega a la casa de la abuelita, y la encierra cuando llego encerro a la abuelita en un ropero, y el lobo se disfrazado disfrazo de su abuelita y se acostó en la cama.</p>	vi(y) vi(y) vi(y)
1	<p><b>Caperusita cae en la trampa:</b>  y toca a la puerta caperucita y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado: ya llegué abuelito y el lobo le dice: pasa y le dice caperucita por qué tienes esos ojos tan grandes y le dijo el lobo para verte mejor y por qué tienes esa nariz tan grande para olerte mejor y entonces se quita el disfraz y la empieza a corretear.</p>	dpu  puaa spp
4	<p><b>Caperusita cae en la trampa:</b>  y Caperucita toca a la puerta y le dice a su abuelita que era el lobo disfrazado de su abuelita-ya llegué abuelito abuelita!-el lobo le contesta-pasa, y caperucita le dice pregunta caperucita ¿por qué tienes esos ojos tan grandes?-para verte mejor, ¿y por qué tienes esa nariz tan grande?-para olerte mejor, y entonces despues de esta palabra el lobo se quita el disfraz y la empieza a corretear.</p>	My gia ada adc gic gia gic gia gia/gic iab iac iab iac gia/gic gic
1	<p><b>El domador entra en accion:</b>  y se sale corriendo de su casa y hasta que encontró a un domador y le dijo que le ayudara y el domador sacó a la abuelita y por fin este cuento se acabó</p>	dpu  spp
5	<p><b>El domador entra en accion:</b>  Con un agil mobimiento caperusita y se sale corriendo de la casa, y hasta que despues de una ardua persecucion encontró a un domador y le dijo que le ayudara al que pidio ayuda, y el domador se dirigio a la casa de la abuelita y la sacó a la abuelita del ropero, y por fin este cuento se acabó atrapo al lobo y justo antes de que lo matara caperusita le dijo que solo estaba ambriento que porque mejor no se lo llevaba a un zoológico; despues de eso todos comieron los panes con miel y leche.</p>	vi(y) vi(y)  vi(y) pco puf

## Bibliografía

Blanche-Benveniste, C. (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Blanche-Benveniste, C. (1982): "La escritura del lenguaje dominguero". En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.

Camps, A. (1992): "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 65 - 81.

Camps, A. y Milian, M.(2000): "La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura". En: Camps, A. y Milian, M. (comp.): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.

Cassany, D. (1989): *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós

Cassany, D. (2000): "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)*, 21, 4, 14 – 21.

Castedo, M. (1999): "Procesos de revisión en situaciones didácticas de interacción entre pares". Tesis doctoral en curso. Directora: Dra. Emilia Ferreiro. DIE – CINVESTAV – IPN. México.

Castedo, M. (2001): "Scrivere su se stesso come se fosse un'altra persona. Revisione della posizione del soggetto dell'enunciazione nella produzione di un testo descrittivo nel quale l'autore è personaggio". *Rassegna de Psicologia*, 1, 18, 107 – 131.

Castedo, M; Siro, A y Molinari, M. C. (1999): "Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la educación general básica". Buenos Aires – México: Ediciones Novedades educativas.

Cavallo, G. (1998): "Entre el volumen y el codex. La lectura en el mundo romano". En: Cavallo, G. Y Chartier, R. (dir.): *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Chartier, R. (1994): *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa. (Título original en francés: *L'ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIV<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle*. Editions ALINEA, 1992).

Chartier, R. (1999): *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica. México.

Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002): *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980 – 2000)*. Barcelona: Gedisa. (Título original en francés: *Discours sur la lecture*. Librairie Arthème Fayard, 2000).

- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2000): "Saber leer y escribir: unas "herramientas mentales" que tienen su historia". *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11 – 24.
- Daiute, C. & Kruidenier, J. (1985): "A self-questioning strategy to increase young writers revising processes". *Applied Psycholinguistics*, 6, 307 – 318.
- Desbordes, F. (1995): "Dificultades de la lectura y signos suplementarios". En: Desbordes, F.: "Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana". Barcelona: Gedisa. (Título original en francés: *Idées romaines sur l'écriture*. Presses Universitaires de Lille).
- Desbordes, F. (1995): "Leer a los antiguos". En: Desbordes, F.: "Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana". Barcelona: Gedisa. (Título original en francés: *Idées romaines sur l'écriture*. Presses Universitaires de Lille).
- Dini, F. y Paoletti, G. (1996): "L'uso del word processor per la revisione del testo scritto in un contesto collaborativo". *Rassegna de Psicologia*, 2, 13, 9 – 31.
- Fabre (1986): "Des variants des brouillon au cours préparatoire". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 26, 59 – 69.
- Fabre, C. (1989): "Les débuts de la ponctuation au C. P.". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 73, 59 – 70.
- Fabre-Cols, C. (2000) (compiladora): *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruselas: De Boeck-Duculot.
- Faigley, L. & Witte, S. P. (1981): "Analyzing revision". *College Composition and Communication*, 32, 400 – 414.
- Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996): *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios lingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1996): "Los límites del discurso: puntuación y organización textual". En: Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I.: *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios lingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Ribeiro Moreira, N. (1996): "Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual". En: Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I.: *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios lingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- 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. (2001): "La *mise en page* en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños". *Tópicos del Seminario*, 6, diciembre 2001.

- Ferreiro, E. (2001a): "Sistema grafico e sistema ortografico: non tutto è ortográfico nell'acquisizione dell'ortografia". *Età Evolutiva*, 68, 55 – 64.
- Ferreiro, E. (2001b): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1996): "La teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: *Los procesos de lectura y escritura I*. Colección *Textos en contextos*. Buenos Aires: Asociación internacional de lectura.
- Galaburri, María Laura (2000): "Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Baba". *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 21, 3, 44 – 50.
- Gili Gaya, S. (1982/1961), 14ª edición: "Curso superior de sintaxis española". Barcelona: Bibliograf.
- Hawisher, G. E. & Selfe, C. L. (1998): "Reflections on computers and composition studies at the century's end". En: Ilana Snyder (ed.) (1998): *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. Routledge, London and New York (reprinted: 2001)
- Lelli, L. y Pontecorvo, C. (2001): "L'impaginazione del testo narrativo in bambini di 5 e 6 anni". *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1, 2, 37 – 66.
- Morani, C. y Pontecorvo, C. (1995): "Invenzione e scrittura de storie in coppie di bambini". *Età Evolutiva*, 51, 81 – 92.
- Morrison, K. (1995): "Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación". En: Bottéro, J. y otros: *Cultura, pensamiento, escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Nemirovsky, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Paoletti, G. (1993): "Comprensione e ri-scrittura di testi". *Età Evolutiva*, 46, 60 – 70.
- Parkes, M. (1998): "La alta Edad Media". En: Cavallo, G. Y Chartier, R. (dir.): *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Pascucci Formisano, M. (1995): "La costruzione di storie in gruppi di pari dalla seconda alla quinta elementare". *Età Evolutiva*, 51, 93 – 102.
- Pérez Juliá, M. (1998): "Rutinas de la escritura. Un estudio perceptivo de la unidad párrafo". LynX – A Monographic Series in Linguistics and World Perception. Annexa 12. University of Minnesota (USA) & Universitat de Valencia (Spain).
- Piolat, A. (1988): "Le retour sur le texte en l'activité rédactionnelle précoce". *European Journal of Psychology of Education*, 3, 4, 449 – 461
- Pontecorvo, C. y Paoletti, G. (1991): "Planning story in a collaborative computer task". *European Journal of Psychology of Education*, 6, 2, 199 – 212.

Pontecorvo, C. (2002): "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el "hablar bien para escribir bien"?. En: Ferreiro, E. (comp.): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43 – 64

Teberosky, A. (1989): "La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même age". *European Journal of Psychology of Education*, 4, 399 – 414.

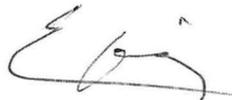
Teberosky, A. (1989): "La escritura de textos narrativos". *Infancia y Aprendizaje*, 46, 17 – 35.

Teberosky, A. (1993): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.

Tolchinsky, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Antrophos.

Tolchinsky, L. (1992): "Calidad narrativa y contexto escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 83 – 105.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 4 de febrero de 2003.



Dra. Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi,  
Investigadora del Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Dra. María Alejandra Pellicer Ugalde,  
Investigadora del Departamento de  
Investigaciones Educativas.



Mtra. Celia María Zamudio Mesa,  
Profesora-Investigadora de la  
Licenciatura Lingüística de la  
Escuela Nacional de  
Antropología e Historia.