

SIGNOS DE PUNTUACION:  
CONSTRUCCION Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO

POR:

MONICA MARIA BERRIO  
OLGA BEATRIZ GIRALDO  
CARMEN LUCIA VASCO

ASESORA: LUZ ESTELLA ISAZA

FECHA: 15 DE JULIO DE 1996

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACION  
MEDELLIN

**TABLA DE CONTENIDO**

	<b>Pág.</b>
1.. JUSTIFICACION	3
1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA	9
1.3 OBJETIVOS .	14
2. MARCO CONCEPTUAD	
2.1. Antecedentes de la Investigación	15
2.2. Aprendizaje de los signos de puntuación en el proceso de construcción de la lengua escrita	22
2.2.1. Consideraciones iniciales	23
2.2.2. La escritura como sistema de representación alfabética.	32
2.2.3. Los signos de puntuación	37
2.2.3.1. La enseñanza de los signos de puntuación	46
2.2.3.2. Visión constructivista en el aprendizaje de los signos de puntuación.	53
2.3. Algunas estrategias para desarrollar el aprendi zaje de los signos de puntuación.	58
3. DISEÑO METODOLOGICO	69

	<b>Pág.</b>
3.1. Tipo de investigación.	69
3.2. Población y Muestra	71
3.2.1. Población	71
↵ 3.2.2. Muestra	74
3.3. Delimitación espacio temporal	79
3.4. Variables	83
3.5. Instrumentos para la medición de variables	86
3.6. Recolección de Información.	87
3.7. Análisis de resultados	90
4. ANEXOS	94
5. CONCLUSIONES	99
6. RECOMENDACIONES	101
7. BIBLIOGRAFIA	102

## **1. JUSTIFICACION**

Es sabido que el objetivo de la adquisición de la escritura es la capacidad de producir mensajes coherentes y cohesivos que respondan a fines comunicativos, tanto del emisor como del receptor, objeto posible solo en la medida en que el sujeto de aprendizaje conjugue especialmente su capacidad cognoscitiva y su competencia lingüística.

El aprendizaje de la escritura es pues, un proceso de construcción de conocimiento que parte de la interacción del sujeto cognoscente con dicho objeto, la comprensión de éste estará supeditada por la información procedente del medio y sus propias reflexiones acerca del sistema de escritura.

Avanzará en su construcción gracias a la búsqueda de respuestas satisfactorias, a la equilibración de sus estructuras cognitivas, a los esquemas de asimilación y

acomodación. En esta transformación de pensamiento se presentarán conflictos cognitivos, hipótesis que llevarán al sujeto de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento sobre la lengua escrita.

Cuando el niño ha llegado al nivel alfabético, "...debe enfrentarse al uso del sistema ortográfico que incluyen los aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la lengua escrita. Algunos de éstos son el uso correcto de las letras (que no son necesariamente una representación idéntica de la pronunciación), las mayúsculas, los acentos, etc. Todos éstos tienen relación con el sistema fonológico, pero repetimos, no son una representación directa de éste. Algunas de las marcas tienen por ejemplo, valor semántico, organizativo, prosódico o sintáctico". ( Y.Goodman citada por:C. Estrada.Et.al.1987,P.90).

Se requiere entonces de ciertas habilidades lingüísticas para dar forma a un texto que se aprende con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y de la escritura.

Hasta que el sujeto no le encuentre funcionalidad y sentido a la ortografía y al uso de los signos de puntuación, sus escritos serán sencillos, a veces ambiguos, incoherentes y poco estructurados. De ahí que su dominio será tardío.

Uno de los elementos que dan coherencia y cohesión al texto escrito serán entonces los signos de puntuación, que marcan una de las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Es importante que los niños los utilicen en sus escritos porque de no hacerlo, se pierde el propósito comunicativo y por ende, se limita la comunicación, cambia el sentido de los enunciados, la forma de interpretación, además, de que puede fomentar un conflicto al lector.

Este aprendizaje entonces, debe ser integrado al currículo escolar y para ayudar al maestro a formarse una idea respecto a lo que piensan sus alumnos entorno a la función que estos signos cumplen en un texto escrito, presentamos nuestro trabajo con el único objetivo de profundizar en este aspecto, en los niveles de conceptualización que los alumnos tienen, las hipótesis que construyen y la apropiación de los signos de puntuación al descubrir el sentido real, la función que cumplen en el lenguaje escrito; observados mediante prácticas cotidianas de lectura y escritura, teniendo en cuenta que este aprendizaje es un proceso dinámico donde el tiempo y el ritmo varían de un sujeto a otro.

El trabajo parte de la observación directa a un grupo de niños que se caracterizan por presentar "dificultades" en el área de la lectoescritura. Son niños de Educación Básica Primaria, en sus últimos niveles de formación. El trabajo además, está orientado en forma constructiva y conjuga las teorías psicogenética y psicolingüística, permitiendo el

Este aprendizaje entonces, debe ser integrado al currículo escolar y para ayudar al maestro a formarse una idea respecto a lo que piensan sus alumnos entorno a la función que estos signos cumplen en un texto escrito, presentamos nuestro trabajo con el único objetivo de profundizar en este aspecto, en los niveles de conceptualización que los alumnos tienen, las hipótesis que construyen y la apropiación de los signos de puntuación al descubrir el sentido real, la función que cumplen en el lenguaje escrito; observados mediante prácticas cotidianas de lectura y escritura, teniendo en cuenta que este aprendizaje es un proceso dinámico donde el tiempo y el ritmo varían de un sujeto a otro.

El trabajo parte de la observación directa a un grupo de niños que se caracterizan por presentar "dificultades" en el área de la lectoescritura. Son niños de Educación Básica Primaria, en sus últimos niveles de formación. El trabajo además, está orientado en forma constructiva y conjuga las teorías psicogenética y psicolingüística, permitiendo el desarrollo y la implementación de estrategias de aprendizaje



que beneficien el trabajo sobre los signos de puntuación interior del aula.

## 1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA

Existen factores inherentes al desarrollo del niño que influyen directamente en su aprendizaje: el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo, social y lingüístico, la experiencia directa con los objetos de conocimiento. El entorno familiar, escolar, socio-cultural son los que favorecen el desarrollo integral de éste, los que posibilitan que el niño aprenda y construya conocimiento, estructure su pensamiento. El entorno es el que permite o inhibe el despliegue de la personalidad del individuo.

Estos factores son los que la escuela y especialmente el maestro deben tener en cuenta para estructurar el tipo de intervención pedagógica en el favorecimiento de dichos aprendizajes. Intervención que parta de los intereses, necesidades y capacidades del alumno para no crear vacíos

cognitivos, estancamientos en la apropiación de objetos de conocimiento.

Uno de los objetos de conocimiento de mayor relevancia en la Educación Básica inicial es el proceso de comprensión del sistema de escritura alfabético y una de las dificultades que á laenudo se presenta en los **nifío2**, **es** que **pasan 3 niveles** superiores de la Básica sin estructurar bien sus escritos, sin dar claridad a sus pensamientos, sin ser concientes de la función social que el lenguaje cumple; en parte porque el maestro desconoce los conocimientos previos que traen los alumnos y sus necesidades, porque la metodología que utiliza está encaminada hacia un aprendizaje formal y no funcional de la lengua escrita y porque los planteamientos curriculares que ofrece el sistema educativo no han sido estructurados para descubrir tal función, generando en los alumnos problemas de comprensión de dicho objeto de conocimiento, acentuando la desidia por el trabajo lectoescritor.

En el proceso de apropiación de la lengua escrita, los alumnos pasan por diferentes niveles de conceptualización que deben reconocerse y superarse en busca de una mayor y mejor comprensión del sistema de escritura y con capacidad en la producción de textos coherentes y cohesivos que reflejen dicha comprensión.

Es a partir de nuevas conceptualizaciones una vez dominada la correspondencia grafofónica como los niños logran apropiarse progresivamente de la ortografía y de algunos elementos básicos de la redacción como los signos de puntuación.

Por lo tanto, este trabajo de investigación pretende dar respuesta a planteamientos que en su clasificación faciliten al maestro herramientas que le permitan abordar este objeto sin temores, orientar y confrontar al alumno en dicho proceso de una manera constructiva y con una práctica cotidiana de lectura y escritura. De acuerdo con esto, los interrogantes son:

¿ Cuáles son los niveles de conceptualización que los niños construyen en el dominio de los signos de puntuación ?

¿ Qué elementos le permiten al alumno pasar de un nivel a otro de conceptualización ?

¿ Qué estrategias de aprendizaje favorecen la construcción de los niveles de conceptualización ?

## **2. MARCO CONCEPTUAL**

### **2.1 Antecedentes de la investigación.**

A través de nuestra práctica profesional en el Centro de Servicios Pedagógicos (C.S.P) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se ha estado llevando a cabo un trabajo pedagógico con niños de escolaridad Básica Primaria que presentan dificultades en el aprendizaje, especialmente en el área de la lectoescritura. El trabajo parte de la evaluación de los niveles de conocimiento sobre el proceso lectoescrito y de descubrir las necesidades e intereses de los alumnos respecto a comprender y redactar textos coherentes y cohesivos, con el fin de proponer y diseñar programas pedagógicos de atención, acorde con éstas, teniendo en cuenta el ritmo y tiempo de aprendizaje, lo que permite a su vez la ubicación en uno de los tres grupos de atención (a,b,c) .

El trabajo pedagógico se ha venido realizando con grupos de alumnos ubicados en el nivel c, en los cuales se logró detectar a través de un proceso continuo de observación, que una de las dificultades en este proceso se encontraba en la ortografía y en particular, en el uso de los signos de puntuación, cuya falta de uso comprensivo ocasionaba composiciones carentes de coherencia y cohesión que por lo tanto no cumple su objetivo de comunicación.

Frente a esta necesidad dentro de los grupos de trabajo, se indagó en diferentes fuentes documentales e investigativas que han abordado el tema de los signos de puntuación. Se encontró que los textos que hacían mención, eran los de gramática española, en los cuales se hace referencia simplemente a reglas tradicionales que no aseguran un aprendizaje significativo, es decir, no aseguran la comprensión sobre su uso en los textos escritos.

Esta situación nos condujo a emprender otra búsqueda, hasta lograr encontrar que autoras como E. Ferreiro, A. Teberosky, D. Lerner, A. Palacios Et.al. (1987-1988) de una manera constructiva han abordado el aprendizaje lectoescrito investigando sobre los signos de puntuación.

E. Ferreiro y A. Teberosky (1988) por su lado, realizaron una investigación con niños en edad preescolar para observar la distinción entre letras, números y signos de puntuación. A través de la experiencia pudieron establecer cinco niveles, por los cuales pasan los niños en esta diferenciación.

**Primer nivel:** No hay diferenciación. El niño utiliza la misma denominación que emplea para designar los números o letras.

**Segundo nivel:** Hay un comienzo de diferenciación limitado al punto, dos puntos, guión y puntos suspensivos (signos



Esta situación nos condujo a emprender otra búsqueda, hasta lograr encontrar que autoras como E. Ferreiro, A. Teberosky, D. Lerner, A. Palacios Et.al. (1987-1988) de una manera constructiva han abordado el aprendizaje lectoescrito investigando sobre los signos de puntuación.

E. Ferreiro y A. Teberosky (1988) por su lado, realizaron una investigación con niños en edad preescolar para observar la distinción entre letras, números y signos de puntuación. A través de la experiencia pudieron establecer cinco niveles, por los cuales pasan los niños en esta diferenciación.

**Primer nivel:** No hay diferenciación. El niño utiliza la misma denominación que emplea para designar los números o letras.

**Segundo nivel:** Hay un comienzo de diferenciación limitado al punto, dos puntos, guión y puntos suspensivos (signos

compuestos de puntos o de una sola línea recta). Siguen siendo asimilados en su mayoría a letras o números.

**Tercer nivel:** diferenciación inicial de signos que tienen un parecido gráfico con letras y/o números o signos que el niño no sabe qué pueden ser.

**Cuarto nivel:** Hay una diferencia neta, se dice de ellos que no son letras aunque van con ellas.

**Quinto nivel:** No solamente hay una diferenciación neta entre las letras y los "otros", sino que hay además un intento de emplear una denominación diferencial y un comienzo de distinción de la función.

Así mismo D. Lerner, A. Palacios. Et.al.(1987) durante una práctica pedagógica en Venezuela con niños cuyo diagnóstico es dificultades de aprendizaje, determinaron la importancia de los signos de puntuación para el que lee textos que no ha elaborado, enfatizan en la necesidad de escribir para otro y

proporcionarle toda la información pertinente para que entienda el significado real del texto. Consideran que esta es una adquisición compleja, además de que el uso de los signos de puntuación es algo personal, donde las reglas ortográficas por ser flexibles y confusas jamás podrán determinar con claridad, donde deben ir estos signos en un texto escrito.

Las autoras proponen actividades que pueden contribuir en dicho aprendizaje partiendo de actos espontáneos de lectura y escritura y a través de la corrección y confrontación grupal.

M. del Rosso(1992) considera que la especificidad de la expresión oral no puede ser olvidada en la escritura, los signos de puntuación deben ser empleados para indicar la adecuada entonación de algunas partes de la oración. Propone además que a través de la práctica escolar de lectura y escritura, el maestro puede ayudar a sus alumnos a entender donde deben ir los signos de puntuación sin remitirlos a las

reglas. La correcta lectura oral y el posterior análisis de la oración contribuyen a identificar las pausas y cambios de entonación. "... a veces, el alumno no señala en la escritura algunas marcas que le indican el descenso o la horizontalidad en la entonación pero, si hace la lectura en voz alta de su texto, es muy probable que lo haga con la oralidad más correcta. Es necesario, entonces, recurrir primero a la lectura de un texto cuya puntuación sea excelente. Una lectura por el maestro; dos o tres por los chicos y la inmediata indicación oral de los signos colocados por el autor con un comentario sobre su necesidad<sup>w</sup>. (Pág. 40).

A. Teberosky (1992), señala que la adquisición convencional de los signos de puntuación es tardía en la evolución de la escritura. Esto se debe a que constituye junto con la compaginación, un componente no alfabético. Por ser signos multifuncionales que constituyen la inferencia entre el plano sintáctico, textual y pragmático, se dificulta su adquisición y utilización en la escritura.

Destaca que la mayúscula, el punto de frase, la coma, los puntos de admiración y de interrogación, los dos puntos, el guión, los paréntesis y las comillas son los signos que los niños utilizan convencionalmente más rápido. Se le atribuye a estos usos una función estética, debido a que el niño intente imitar los modelos o establecer una vinculación global entre forma y función que dispone su escritura siguiendo determinados patrones gráficos.

Después de explorar los diferentes aportes brindados por estos autores, encontramos que aún hay vacíos en relación al aprendizaje del uso significativo y comprensivo de los signos de puntuación. Esto generó la necesidad de realizar una investigación dirigida a determinar los niveles de conceptualización sobre el uso de dichos signos y proponer estrategias pedagógicas que ayuden a los alumnos en esta construcción.

## **2.2. Aprendizaje de los signos de puntuación en el proceso de construcción de la lengua escrita.**

En busca de una propuesta de aprendizaje basada en principios de libertad, respeto, cooperación y análisis encontramos que las teorías psicogenéticas y psicolingüísticas son la clave para un trabajo espontáneo y significativo que favorece todo clima de aprendizaje, que permite contextualizar la experiencia de lectura y escritura, dotarla de sentido socio-cultural y comunicativo. Por lo tanto desde este enfoque teórico comenzaremos por clarificar conceptualmente lo referido a los signos para luego ofrecer algunas sugerencias en la forma como deben abordarse en la enseñanza.

### **2.2.1. Consideraciones iniciales**

La teoría constructivista del conocimiento sienta sus bases en una visión psicogenética del aprendizaje y en la función comunicativa por ende social del lenguaje (oral y escrito), función descrita y ampliamente desarrollado por la teoría psicolingüística.

En primer lugar la teoría psicogenética propuesta por Piaget y otros colaboradores en oposición a planteamientos empiristas y asociacionistas, defiende una concepción de la adquisición de conocimiento que se caracteriza por concebir al sujeto como constructor de éste en interacción con el objeto que desea conocer, enmarcada en un proceso social, permitiendo reconocer el papel fundamental de la asimilación y la acomodación en el vínculo cognoscitivo que el sujeto establece con el mundo. "El sujeto es activo frente a lo real, e interpreta la información proveniente del entorno". (C. Gómez, C. Coll, 1994. Pág. 24).

El proceso de apropiación del conocimiento es pues, un proceso de reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido (asimilado), y lo trasciende.

Las investigaciones de E. Ferreiro y A. Teberosky (1979), han evidenciado que el niño construye activamente el conocimiento sobre la lengua escrita, existiendo procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen exclusivamente de los métodos ya que estos pueden ayudar o frenar, pero no crear aprendizaje.

No es posible entonces, considerar que los métodos de enseñanza determinan el proceso de aprendizaje puesto que son las estrategias pedagógicas las que deben acomodarse al proceso de aprendizaje de los sujetos; lo cual indica que se deben aceptar las respuestas que emitan los estudiantes, puesto que ponen de manifiesto una lógica interior, las hipótesis que formulan, los conflictos creados a partir de la interacción con el objeto de conocimiento. Respecto a esto



E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) señalan, que la búsqueda de coherencia por parte de los niños, el esfuerzo que hacen por superar los conflictos que se plantean, contribuyen a generar una reformulación progresiva de sus conceptualizaciones acerca del objeto que están intentando conocer.

Otro elemento importante en este enfoque es la interacción grupal que cumple un papel fundamental en la construcción de conocimiento, en el caso de la lengua escrita constituye, una oportunidad invaluable para que se compartan y confronten durante el proceso de comprensión de la lengua escrita. En particular C. kamii (1984) destaca el papel del intercambio de ideas entre escolares, "... sin la oportunidad de ver la relatividad de perspectivas el niño sigue siendo un prisionero de su natural punto de vista egocéntrico. Un choque de convicciones entre los niños puede fácilmente despertar la conciencia de diferentes puntos de vista. Otros pequeños de similares niveles cognoscitivos pueden a menudo ayudar al niño a salir de su egocentrismo más que el adulto". (Citada por: D. Lerner Et.al. 1987. Pág. 19).

Se deduce entonces que el sujeto construye su propio conocimiento a partir de:

- La interacción con diferentes materiales escritos y con la práctica espontánea de la lectura y la escritura.

- La interacción con homólogos, que le permitan confrontar y ser confrontado, construir hipótesis y comprobarlas, reconstruir su conocimiento.

- Las actividades propuestas y orientadas por el educador con el propósito de movilizar niveles de respuestas y preguntas frente a este saber, el cual siempre es transitorio, ya que cada vez van aproximándose al saber socialmente aceptado.

La psicología contemporánea centrada en el lenguaje como un producto de la historia cultural, se ha interesado en

abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura según la cultura en la que se le utiliza.

Con respecto al lenguaje Chomsky (1971) afirma: "...cuando estudiamos el lenguaje humano, nos acercamos a lo que algunos podrían llamar la " esencia humana Las cualidades distintivas del entendimiento que, por lo que sabemos hasta ahora, son específicas del hombre e inseparables de cualquier fase crítica de la existencia humana, personal o social ".

(Pág. 78).

El funcionamiento del lenguaje demuestra una gran evolución cultural y complejos procesos de abstracción donde se logra descubrir el papel que cumple el lenguaje en la vida de todo individuo y grupo social. Es sabido que cuando hablamos de comunicación, se está involucrando a sujetos pensantes y hablantes, integrantes de un grupo, de una comunidad, y por ende de un sistema social, en el cual se emplea la palabra oral y escrita para expresar ideas, conocimientos,

experiencias, sentimientos, críticas, etc; es por esto que la lengua escrita se ha caracterizado como funcional, producto de una historia cultural y no como un resultado de la evolución biológica.

La función social que ésta ejerce es muy valiosa, no sólo porque nos ayuda a lograr una comunicación a distancia, a registrar la información que deseamos recordar, sino también a obtener información sobre diferentes conocimientos y acontecimientos sociales. Esta función puede comprenderse ampliamente solo cuando se toma en cuenta el contexto socio-cultural dentro del cual el lenguaje escrito es utilizado, y a que dicha actividad implica el uso de unos elementos específicos y la aplicación particular de conocimientos en situaciones determinadas para la obtención de metas específicas.

Vigotsky (1978) propone, que los procesos psicológicos superiores (como la lectura y la escritura) son el reflejo

directo de procesos sociales en los cuales el individuo participa en momentos anteriores de su desarrollo. En sus propios términos "...el mecanismo que se encuentra en la base de las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas". (Citado por: E. Ferreiro y M. Gómez. Et.al.1986. Pág. 277).

Esto nos permite ver que los niños internalizan (interiorizan) las estructuras socio-culturales de aquellas actividades que abordan el aprendizaje de la lengua escrita, hasta llegar al punto de llevar a cabo solo éstas. Por esta razón, la escuela no debe ser ajena a los conocimientos socio-culturales que los niños traen sobre la lengua escrita, puesto que caen en el error de olvidar que esta actividad se desarrolla en un contexto social específico.

Actualmente nos damos cuenta que dentro del contexto escolar, se despoja al lenguaje escrito de su función social, se brinda por el contrario, una enseñanza formal, centrado al

simple cumplimiento de unos objetivos exigidos por el currículo, el cual se encuentra sujeto a una metodología específica que en ocasiones es inapropiada según los intereses que tienen los alumnos, ya que cuando trabaja sobre los mensajes escritos orientan este tipo de producción simplemente a la mera "redacción", desarrollo más o menos artificial de una temática libre o preestablecida que surge no como una necesidad de comunicación real, sino como una mera respuesta a una actividad escolar, descontextualizada de la realidad.

De esta forma la actividad de escribir como objeto social y cultural, tiene como propósito la comunicación, lo que implica la necesidad de brindarle al niño las opciones libres de acceso a todo tipo de material escrito (cuentos, revistas, textos de estudio, cartas, etc,) para que se apropie de éste, lo manipule y reconozca la importancia que tiene el valor estético dentro de la escritura de estos portadores de texto.

El lenguaje va más allá de la gramática y el pensamiento de la lógica. Una aproximación psicolingüística a los procesos de lectoescritura debe tener en cuenta el contenido del lenguaje en su relación con el sistema cognitivo: en su forma, en su relación con los procesos de adquisición, en su uso, en su relación con el cambio social y en su valencia.

En la actualidad, la escuela orienta la producción de mensajes a la simple redacción, actos de escritura preestablecidos y artificiales que impiden una comunicación real y efectiva. N. Quintero Et.al.(1989) plantea que en el proceso de la enseñanza de la lengua escrita por parte de la escuela, "...se apropia de aquella que considera como la escritura (igual a redacción), pero desestima y minimiza todos los aspectos involucrados en el dominio del lenguaje escrito. Es decir, el comienzo claro de rasgos que establece diferencias a nivel textual y la capacidad de producir textos lingüísticamente diferenciados para circunstancias enunciativas diferentes. Al hacerlo, centra su atención exclusivamente en el sistema de notación alfabética, las

letras y sus reglas de combinación y el conjunto de caracteres y convenciones gráficas, no alfabéticas, tales como los signos de puntuación, mayúsculas, etc; que caracterizan la escritura, pero que por si solos, no llevan al uso adecuado y eficaz de la lengua escrita". (Pág.226).

### **2.2.2. La escritura como sistema de representación alfabética**

Varios estudios realizados por E. Ferreiro proveen evidencia de que el niño transita por un camino (proceso) antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la escritura como un sistema de representación alfabética, según sus palabras "...no se accede de golpe a este nivel de comprensión (aunque la escuela se empeñe en suponerlo así), sino que es necesario atravesar por una secuencia de etapas o niveles de



conceptualización". (Citada por: C. Estrada, Et.al.1987.Pág.90).

Es así, como nos damos cuenta de que los niños en el proceso de aprendizaje ponen en juego sus estructuras cognitivas para lograr construir el lenguaje escrito, en función de su propio proceso de desarrollo; de esta forma es importante conocer los diferentes niveles por los que el niño pasa: el concreto, el simbólico, el lingüístico dentro del cual se encuentra la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética, esta última es la que nos compete y en la cual se centrará nuestro trabajo. Es importante que el maestro conozca y tenga en cuenta estos niveles de conceptualización que intervienen en el aprendizaje, que le permitan ser consciente de los hechos y situaciones que pueden ser útiles en un momento dado, ya que como lo afirma la teoría psicogenética, el niño es un ser activo, que estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con él, elaborando a través de esto hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas y así de esta manera va organizando estructuras cognitivas

cada vez más complejas y estables hasta lograr construir un conocimiento significativo.

Los niveles mencionados anteriormente van desde aquel en el cual el niño aún no advierte que la escritura remite a un significado, hasta la etapa en la que el niño descubre la relación entre escritura y pauta sonora. A partir de ahí, establece primero correspondencia entre cada grafía y cada sílaba de la cadena oral: silábica y después de una etapa de transición: silábico-alfabética hasta que llega a comprender el sistema de representación alfabética de nuestra escritura: la correspondencia de una grafía para cada fonema.

En esta hipótesis alfabética se deben reconocer y coordinar muchos aspectos que son útiles para que todo texto escrito cumpla adecuadamente su función comunicativa, dentro de las cuales se encuentra: la convencionalidad ortográfica y el dominio de los aspectos semánticos y sintácticos del texto.

En algunas investigaciones se confirma que los niños aprenden las letras requeridas para representar los sonidos, poniendo a prueba hipótesis sobre el funcionamiento del sistema gráfico en un proceso evolutivo, lento y gradual; de este mismo modo acceden a la convencionalidad de mayúsculas, puntuación y separación de palabras.

Como puede observarse, el aprendizaje de estos elementos no se reduce a la memorización de palabras y reglas, sino que por el contrario, el niño va aprendiendo lo convencional a través de la experiencia cotidiana con el lenguaje. Se podría decir que los niños van aplicando sus estrategias a lo largo de un proceso evolutivo de conceptualización ortográfica que se va modificando, reconstruyendo, como reflejo del camino cognoscitivo que sigue hasta conseguir el uso convencional del grafismo. Se observa que para escribir se requieren diversas habilidades lingüísticas que intervienen en diferentes niveles del proceso de escritura; en el nivel más elemental tenemos el conocimiento de las convenciones que gobiernan la formación de palabras, cuando se ha comprendido

la naturaleza alfabética de la correspondencia grafonética, sin embargo, escribir las palabras correctamente no es suficiente para asegurar que una persona sea capaz de escribir coherentemente un texto de mayor longitud.

El dominio de las reglas para los aspectos semánticos del texto al igual que las reglas ortográficas y sintácticas de la lengua escrita se logra entonces, a través de la reflexión y el razonamiento lingüístico durante el ejercicio mismo de la escritura, lo que permite al niño apropiarse del sistema y comprender su funcionalidad.

Cuando el sujeto logra estructurar un texto a partir de oraciones simples debe aprender a encadenarlas haciendo uso de los signos de puntuación y descubrir su funcionalidad en el texto escrito y la relación que existe entre los altibajos fónicos y estos signos.

### **2.2.3. Los signos de puntuación**

M. Condemarin y M. Chadwick (1986) definen la puntuación como "...un recurso que permite la adecuada comunicación escrita mediante la transcripción de los aspectos prosódicos o expresivos del lenguaje oral y de las pausas por símbolos gráficos; además permite estructurar las ideas en unidades independientes". (Pág.161).

Los signos de puntuación marcan una de las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, son representaciones gráficas de las pausas e indican cuando una idea está terminada, contribuyen de esta manera a darle coherencia y cohesión al texto escrito.

Desde la Básica Primara e incluso antes de ella, los niños distinguen los signos de puntuación en el texto escrito, e

Desde la Básica Primaria e incluso antes de ella, los niños distinguen los signos de puntuación en el texto escrito, e incluso los emplean en redacciones o ejercicios de aplicación de reglas sin saber el por qué de estos signos, sin descubrir su importancia en la comprensión de textos escritos.

La verdad es que existen razones fisiológicas, fonéticas y de sentido para el uso de los signos de puntuación. En primer lugar, la emisión de la voz es de orden fisiológico y como tal, tiene un límite y una capacidad; la misma naturaleza del aparato de fonación impone pausas para que la emisión de la voz sea continua, normal y apacible. G. Martín Vivaldi (1994) citando la novela "Ulises" de James Joyce para dar un ejemplo de la necesidad de emplear dichos signos en la escritura, señala, que el autor al final de la obra, introduce un capítulo extenso sin hacer uso de los signos de puntuación. El resultado es evidente. "Mareo al lector" "...parece como si nos hubiéramos metido en un laberinto de palabras desordenadas, confusas, sin sentido: cual si nos hubiésemos perdido en un bosque de signos cabalísticos

En segundo lugar, los signos de puntuación son signos de un fenómeno fonético de descenso y elevación del tono de la voz y estos altibajos fónicos constituyen la entonación.

Por último, los signos de puntuación son Indices de algo más profundo ligado a la persona que escribe, su modo peculiar de pensar y sentir, elementos que constituyen el estilo de un escritor. Sirven también para delimitar el sentido de las oraciones en un escrito, para indicar las relaciones entre los elementos oracionales, la independencia sintáctica de las oraciones, la subordinación entre ellas, son Índices de aspectos gramaticales.

Estas razones son las que destacan la importancia de los signos en el propósito comunicativo, puesto que están ligados a la forma peculiar con la que hablamos, al sentido rítmico que imprimimos al hablar y en particular a lo que deseamos expresar por vía oral o escrita.

Emplear los signos de puntuación significa de antemano que ya se han adquirido elementos para la construcción significativa de oraciones, para el manejo y organización de artículos, sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones, adverbios, conectivos lógicos entre otros; lo que no significa un saber técnico sino más bien un saber práctico y lo que indica además, que ya se tiene un dominio del lenguaje oral y escrito, con conocimientos lingüísticos y pragmáticos.

J. Serna (1990) le otorga a la oración el carácter de psicológica y la define como "... todo conjunto de palabras que tenga sentido completo, de acuerdo con la intención y entonación del hablante". (Pág.6). Clasifica la oración psicológica en enunciativa, interrogativa, exclamativa, imperativa y dubitativa, destacando la forma como se presentan en el lenguaje oral (como se articulan) y la forma como se plasman en el lenguaje escrito, haciendo uso de los signos de puntuación.



Por ejemplo, en la oración enunciativa o declamativa donde se afirma o se niega algo, en la primera parte, la entonación es ascendente y remata en forma descendente que coincide con la expresión total de la idea. Este descenso en el lenguaje escrito se representa con un punto (seguido entre dos oraciones, aparte entre dos párrafos, o final).

Esta oración, predomina en todo lenguaje y se toma como punto de partida para los análisis gramaticales y los primeros esquemas de redacción.

En la oración interrogativa, la entonación del hablante sigue una línea ascendente hasta el final de la pregunta que varía según matices afectivos o expresiones de una región particular. Esta entonación se representa con los signos de interrogación en lenguaje escrito.

La oración exclamativa también se representa en el lenguaje escrito por unos signos que abarcan toda una expresión emotiva, manifestaciones de diferentes estados de ánimo. Esta oración se inicia generalmente con una tonalidad alta que continúa en descenso hasta el fin.

Existen además del punto, los signos de exclamación y admiración, otros signos que cumplen una función particular en el texto escrito y vale la pena recordar.

La coma se utiliza para explicar una idea o para separar elementos de una misma serie morfosintácticamente equivalentes (sustantivos, grupos nominales, sintagmas preposicionales, etc). En el lenguaje oral, la pausa dura un segundo aproximadamente y la entonación sube.

El punto y coma se emplea para separar dos oraciones seguidas que tienen relación entre si y también para aclarar o

explicar una idea. Representa una pausa intermedia entre la coma y el punto seguido.

Los dos puntos indican que lo que precede y sigue a éstos está estrechamente relacionado no sólo en lo semántico sino sobre todo en lo sintáctico. Se emplean cuando se enuncia algo y luego se explica con otras oraciones.

Los puntos suspensivos se utilizan cuando se quieren dar matices de suspenso a un enunciado, o dar a entender que no es necesario terminar una idea. La entonación no sufre transformaciones.

Los paréntesis, encierran elementos incidentales o aclaratorios, con un grado mayor de separación entre comas y rayas, pues lo que se enmarca entre paréntesis es algo marginal con relación a lo anterior y posterior.

La raya indica el cambio de interlocutor; es decir, que interviene uno de los personajes de un diálogo o sustituye al paréntesis cuando así se desea. La pausa es corta y la entonación no varía.

El guión es más corto que la raya y se emplea para indicar la división de las palabras al finalizar un renglón. No hay pausa ni cambio de entonación.

De este modo vemos que las pausas y los cambios de entonación que hacemos al hablar y al leer se representan aproximadamente en lo escrito, con los signos de puntuación. Con estos signos podemos representar además, los estados de ánimo y otras situaciones que queremos manifestar cuando empleamos el idioma. Su empleo adecuado favorece la entonación en la lectura y constituyen un elemento eficaz para dar claridad y sentido a un texto. "...estos pequeños signos puntos y comas, intercalados en la escritura, son a modo de hitos que ayudan a nuestra mente a seguir el

pensamiento del que escribe. Pruébese, por ejemplo, a suprimir en una página literaria todo signo de puntuación. Inténtese, después la lectura: comprobaremos que cuesta gran trabajo seguir el hilo del discurso (Vivaldi, 1994. Pág. 18).

Este autor considera que los signos de puntuación son ideográficos, se fueron inventando con el propósito de destacar un estado psíquico, una vivencia con el empleo de un sólo signo, sin necesidad de recurrir a toda una explicación marginal. "...de no existir por ejemplo el signo de interrogación, cada vez que el escritor hubiera de reflejar una pregunta, tendría que anotar al margen de la frase .-"léase en tono interrogativo" o también:"léase en tono admirativo", **y se quería decir en tono emocional.**

### 2.2.3.1. La enseñanza de los signos de puntuación

La concepción de aprendizaje más difundida en la escuela es de tipo asociacionista, en la cual el maestro representa el saber, pues es el único que lo posee, el único que corrige y sanciona. El es el depositario de un saber concebido como inmutable, compuesto de objetos para ser admirados, de hechos para ser recitados, de nociones para ser repetidas. El niño es por su lado, el que no sabe, el que debe recibir un saber desconocido sin comprender su génesis. Es considerado como un ser pasivo que se limita a reproducir mecánicamente los modelos que se le proponen. Suponen que el aprendizaje depende directamente de los métodos que emplea el maestro y por lo tanto, que es posible determinar objetivos y la secuencia de contenidos **3** **Ín** considerar las expectativas del que aprende. Caen por consiguiente en el error de proponer las mismas actividades con las mismas exigencias para todos los niños.

Desde este enfoque, el sujeto no interactúa en su propio aprendizaje, que además no es satisfactorio, no se le reconoce ninguna actividad estructurante. Las hipótesis y los errores constructivos que presenta son considerados como ilógicos e irracionales.

Si el objetivo de esta enseñanza va encaminada a lograr ciertas respuestas independientes del proceso individual de conocimiento que cada alumno realiza, se puede pretender, como lo pretende nuestros programas escolares, que después de un año de escolaridad, el alumno haya aprendido a leer y a escribir, a sumar y restar. Año tras año el educador emplea el mecanismo de la memorización como único recurso para superar cualquier obstáculo, significando esto en el alumno el estancamiento de su capacidad de pensar, reflexionar y racionalizar.

De esta misma manera la escuela pretende que los niños dominen los signos de puntuación en el texto escrito, sin

antes haber realizado actividades que les permitiera comprender su funcionalidad. Los educadores recurren por ejemplo a textos de gramática española o libros de español, donde se presentan las reglas de uso convencional para cada uno de estos signos, en un lenguaje de difícil comprensión y que además remiten a una serie de conceptos que debieron ser aprendidos respecto a la organización interna de la oración.

Las reglas convencionales que la gramática española presenta son en esencia importantes para los adultos alfabetizados interesados en el aspecto estético del lenguaje escrito, pero no para los niños que poco entienden de conceptos gramaticales y solo en la práctica han construido su saber. Cada signo de puntuación tiene no solo una, sino varias reglas de uso en la oración, es ilógico entonces, que los niños aprendan de memoria las reglas más importantes y realicen una serie de ejercicios sin sentido para practicarlas. Con esta metodología no es extraño que muchos de los niños que antes empleaban los signos de puntuación en



sus elaboraciones, dejen de hacerlo por la confusión a la que han sido sometidos.

En la actualidad existen investigadores que tratan de cambiarle la cara al aprendizaje de las reglas de uso de la puntuación, reconociendo el carácter de subjetividad que éstas comportan, planteando la necesidad de presentarlas en forma contextualizada y permitiendo que por ensayo-error se llegue a un mayor dominio de ellas.

La práctica con niños escolares nos ha demostrado, como lo afirma L.Gómez (1992) que es conveniente trabajar textos sin puntuación alguna y luego hacer ejercicios para puntuarlos debidamente. Así mismo, es recomendable elegir textos cortos que permitan diferentes puntuaciones y si es posible, diversos sentidos. También es útil trabajar con textos mal puntuados para comprobar la dificultad que encierra su lectura y poder corregirlos debidamente; este tipo de actividades suelen ser más atractivas y conllevan un proceso

de descubrimiento y utilización real de los signos por parte de los niños.

Es posible que nadie pueda establecer con claridad dónde debe ir un signo de puntuación y no otro, es por ello que el aprendizaje de éstos, no puede estar supeditado a reglas de uso convencionales, es el sujeto que escribe y desde su experiencia lecto-escritora, quien les encuentra sentido y funcionalidad; desde la exploración con los diferentes textos escritos, el compartir la lectura de escritos espontáneos, a través de la confrontación individual y grupal, la autocorrección y el intercambio de ideas. No es adecuado partir de la regla porque se está desconociendo los conocimientos previos que los alumnos han adquirido en el aprendizaje lecto-escrito y las hipótesis y errores constructivos que plantean frente a dicho aprendizaje. Los alumnos deben construir las reglas de uso de estos signos desde la práctica, al mismo tiempo que van enriqueciendo sus composiciones, dándoles coherencia y cohesión y ampliando cada vez más sus repertorios lingüísticos.

Si aceptamos que la adquisición de conocimientos depende siempre, en todos los niveles y en cualquier dominio, de la actividad del sujeto, es preciso romper con la teoría tradicional entre conocimientos instrumentales; en este caso la lecto escritura deja de ser materia instrumental si es concebida desde una concepción social y no meramente formal, es decir, si para su aprendizaje se emplean ejercicios del pensar a través de actividades que permitan desarrollar las formas generales del razonamiento lógico y los logros en la comprensión de los contenidos que en ésta intervienen se harán más efectivos.

Actualmente nos damos cuenta que el modelo asociacionista ha caído en crisis, que ni la imitación ni el reforzamiento selectivo dan cuenta de la adquisición de las reglas sintácticas. La evolución en la adquisición del lenguaje se hace gracias a reconstrucciones sucesivas por aplicación de reglas, no memorizadas sino interiorizadas, de generación originales, que no constituyen una simple réplica empobrecida de las del lenguaje adulto. Un niño de seis años posee un

conocimiento previo de las reglas fonológicas, sintácticas y semánticas de su lengua, que deben tenerse en cuenta al iniciarse el aprendizaje escolar del lenguaje escrito. Es preciso saber leer detrás de los "errores", saber distinguir aquellos que constituyen reales progresos a pesar de que la respuesta no coincida con la respuesta "correcta" y esperada, saber admitir que hay errores "necesarios", saber prevenir los "innecesarios", aquellos que constituyen desvíos forzados y ofrecer actividades significativas y dar el tiempo necesario para el descubrimiento y la intervención, factores importantes que evitan el posible surgimiento de la desmotivación por aprender a leer y a escribir y por ende de los signos como un elemento esencial en su dominio.

### **2.2.3.2. Visión constructivista en el aprendizaje de los signos de puntuación**

Si el objetivo del trabajo pedagógico es el que los niños se apropien de la lengua escrita, debe ser presentada sin deformaciones tal como es fuera de la escuela. Rescatar la función social de la lengua escrita es uno de los principios que debe guiar toda intervención pedagógica; las situaciones presentadas a los alumnos deben responder siempre a propósitos fijos: se lee para informarse o recrearse y se escribe para enviar mensajes, registrar información, organizar datos en torno a un tema de interés ...

Elegir qué decir y cómo decirlo, es un acto que implica poner en juego afectos y sentimientos, valoraciones y conocimientos sobre el mundo y la realidad circundante; responder a una necesidad que indica que debe decirse lo mejor posible

conjugando contenido y forma, reconociendo la función comunicativa que el lenguaje cumple.

N. Quintero, P. Corton Et.al (1994) aseguran "...al producir, plasmamos información visual o información oral, pero también producimos otra información no visual ni oral que forma parte del texto. Si hablamos, lo adjudicamos con la entonación, los gestos, los silencios... Si escribimos, con la puntuación, los signos de entonación, los subrayados o mayúsculas etc". (Pág.184), pues las palabras no adquieren significado, sino están relacionadas entre si, sino van acompañadas de signos y gestos que les den vida.

Es a través de las producciones escritas de los niños donde se evidencia la comprensión de estos signos, que no siendo alfabéticos son asimilados por los niños incluso antes de la escolaridad como parte del sistema de escritura permitiendo la transcripción de las expresiones orales(espontáneas) en la escritura.

Surge entonces en los mismos niños la necesidad de acompañar sus escritos con aquellos signos de puntuación que les permitan expresarse con naturalidad como si lo estuvieran haciendo oralmente, motivo por el cual "...cuando los niños leen un texto escrito por ellos mismos, lo hacen con la entonación correspondiente y haciendo las pausas adecuadas aún cuando en su escrito no aparezcan ningún signo de puntuación". (A. Palacios, M. Muñoz, Et.al. 1987. Pág. 72).

Sin embargo existe una dificultad generalizada cuando los niños leen textos escritos por los adultos, ella radica en la forma convencional como los signos son empleados, los niños no los toman en cuenta y solo después de leer unas cuantas líneas, se dan cuenta de que algo falta y de que no entienden lo que leen. Se destaca la importancia de los signos de puntuación para el lector que debe atribuir significado al texto que lee y que no ha producido, y la responsabilidad de quien escribe en cubrir esta necesidad del lector. He aquí el factor determinante para implementar en el aula de clase,

además de actividades de producción y corrección grupal, situaciones vinculadas específicamente con la puntuación.

Si los niños escriben desde lo que conocen y les interesa, desde los apoyos que la situación aporta, desde la presencia o ausencia del interlocutor, por lo tanto el maestro debe orientarlos a descubrir que existen condiciones para escribir que van más allá de la necesidad de comunicar, relacionados con reunir información y seleccionar lo más relevante, para particularizar y especificar según la necesidad de elaboración, como por ejemplo, identificar el tipo de texto que se quiere elaborar, ya que las estructuras de las cartas, cuentos, recetas, noticias, novelas, ensayos, poemas... poseen características que los diferencian entre sí.

Es necesario entonces, crear dentro del aula de clase, situaciones en que los niños puedan construir sus propios textos, donde logren diferenciar los diversos tipos de discurso que generen la necesidad de revisar el texto



producido, de conversar sobre la información que debe reunir para hacerlo comprensible, para discutir acerca de la organización de las ideas, de la ortografía y el empleo adecuado de los signos de puntuación.

Es así como una visión integrada del lenguaje desde las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, pueden aportar grandes oportunidades para la elaboración de reglas ortográficas incluyendo los signos de puntuación y la organización del texto escrito coherente y cohesivo, partiendo de las confusiones cognitivas de los alumnos, de los "errores constructivos" que originan ansiedad en el aprendizaje, los que en últimas, determinan el avance en la comprensión del sistema de escritura.

### **2.3. Algunas estrategias para desarrollar el aprendizaje de los signos de puntuación.**

El trabajo al interior del aula debe partir de los intereses y necesidades de los alumnos que se detecten en el proceso de construcción de la lengua escrita. El maestro debe asumir una actitud de respeto frente al trabajo creativo e intelectual que éstos realizan. Para ello, debe olvidar la enseñanza formal de la escritura y buscar alternativas pedagógicas que permitan un aprendizaje social de ésta.

Lo más importante es propiciar un ambiente de confianza donde el alumno pueda construir conocimiento mediante el diálogo, la discusión y la interacción con sus compañeros; donde pueda desarrollar actividades placenteras como las que elige por iniciativa propia fuera del aula de clase.

A. Palacios, Et.al. (1987), ponen en evidencia la "...necesidad de crear en la escuela situaciones en que los niños puedan desempeñarse como verdaderos productores de textos, situaciones que les permitan apropiarse de diferentes tipos de discurso y que generen la necesidad de revisar el texto producido, de reflexionar sobre las informaciones que es necesario incluir para hacerlo comprensible, de discutir acerca de la organización de las ideas, la ortografía y la puntuación". (Pág.28). El intercambio de ideas no puede producirse sino hay diferencias en la forma de ser y de hacer las cosas que provoquen el deseo de apropiarse del modelo de otro, de su lenguaje, de su estilo, de sus habilidades. Este es uno de los factores esenciales del desarrollo porque cualquier y todo niño tiene necesidad de modelos para desarrollar sus capacidades y posibilidades, debe haber un conflicto, pero un conflicto que lo ayude a crecer en su aprendizaje.

El ser humano se construye en interacción con el medio, en la comunicación, en las tareas cooperativas, en la creación, en

la fantasía, en los liderazgos, en las rivalidades, desde y sobre la base de su propia actividad, "...una de las razones por la que se debe procurar la interacción entre los niños es porque ellos reconstruyen conjuntamente el conocimiento confrontando sus hipótesis, muchas de las cuales se afianzan en tanto que otras se desechan, o sufren modificaciones durante las discusiones. En este intercambio los conocimientos de cada alumno son valorados y enriquecen los conocimientos de sus compañeros". (A. Palacios, Et.al. 1987. Pág. 44).

Cuando el niño llega al periodo alfabético de la escritura que corresponde a la fase intermedia de este aprendizaje, se le deben presentar situaciones de escritura creativa, estrategias de desarrollo de habilidades específicas de escritura (ortografía y estructuras gramaticales) y destrezas funcionales que se refieren a la copia.

La escritura creativa se aplicaría a las producciones espontáneas y originales que se realizan como producto de la experiencia o la fantasía, como uno de los mejores medios para estimular el pensamiento y por supuesto la creatividad.

Algunas sugerencias en el desarrollo de escrituras espontáneas, creativas y significativas pueden ser:

- Tomar en consideración todos los trabajos elaborados por el niño sin importar que tan avanzados o no estén en el proceso.
- Permitir la libre expresión de ideas en el aula de clase, con posibilidades de confrontación, discusión, argumentación.
- Permitir que los niños después de la autocorrección por parejas o entre grupos intercambien sus escritos y los lean en voz alta.

- Permitir el anonimato de los primeros intentos de escritura en los niños para evitar la pena, la inseguridad y el rechazo a que pueden verse sometidos por otros compañeros.

- No esperar que todos los niños manejen el mismo estilo o patrón de escritura, ya que cada forma de expresión escrita debe ser respuesta de las características personales.

- Concientizar a los niños acerca del valor comunicativo de la escritura y desarrollar la capacidad de escucha por los compañeros.

Proporcionar actividades variadas y significativas de escritura diseñadas para estimular la creatividad y la imaginación.

- Utilizar medios escritos para comunicarse a menudo con los alumnos.

- Recopilar todas las producciones de los alumnos y realizar con ellas formatos individuales, deben ser colocados en un archivador para ser utilizados.

Para desarrollar igualmente la escritura creativa se puede complementar con algunas actividades que favorecen además, el proceso de construcción de la lecto-escritura, así:

Relatos y cartas de experiencia.

Descripción de sensaciones: de sonidos, ruidos escuchados, percepciones factiles y kinestésicas.

Elaboración de diarios de experiencias personales.

Inventar cuentos en forma individual y colectiva.

Elaborar cartas e intercambiar correspondencias.

Diseñar entrevistas.

Elaborar tarjetas por motivo de fechas especiales.

Realizar calendarios personales.

Construir acrósticos, poemas, rimas, versos.

Elaborar diferentes portadores de texto (carteles, avisos, revistas, periódicos, albunes, etc.).

Escribir guiones para una obra de teatro.

Las habilidades de la ortografía y la estructura gramatical deben ser continuamente estimuladas y trabajadas en todas las actividades de escritura propuestas, pero además pueden abordarse bajo el rico potencial del lenguaje oral de los alumnos con actividades como:

- Cantar acompañando una grabación y siguiendo la letra.



Efectuar lecturas dramatizadas donde los niños planifican y distribuyan personajes, también efectos de sonido.

Buscar y recortar palabras en periódicos y revistas, suscitando discusión entorno a la ortografía y organizar para realizar composiciones de pequeños textos.

Leer y hacer comentarios sobre textos informativos.

Buscar textos que cobren distinto sentido cuando la puntuación es una u otra o cuando no hay puntuación.

Leer escritos sin entonación ni pausas. Reflexionar.

Leer un texto y reflexionar por qué se usa determinado signo y no otro.

En el caso de los signos de interrogación. Reflexionar sobre ejemplos en los que estos signos constituyan la única forma de diferenciar una afirmación de una pregunta.

Discutir sobre la modificación que se produciría en el significado de un texto al agregar signos de interrogación o de admiración.

Presentar textos sin puntuación alguna para que en grupo se reconstruyan, mediante la discusión y el análisis.

Las destrezas funcionales que se refieren a la copia, al dictado, a la escritura precisa, se estimulan a través de actividades de elaboración escrita de síntesis, comentarios, apreciaciones, descripciones de lugares, personas y cosas; de la transcripción por escrito de canciones, etc.

Lo que el maestro debe recordar, es que existen diferentes tipos de producciones de acuerdo a la situación que las desencadena y ellas son las que van a determinar la estructura de los textos orales o escritos, que los niños van a elaborar. Se produce cuando se recuerda y se expone el contenido de un texto leído o escuchado, cuando se hace el

resumen de una información recibida (Una lección, una conferencia) cuando cada alumno dice su propio texto. En los tres casos aparece una constante: lo que se quiere decir fundamentalmente.

Es importante concientizar a los alumnos de que existen formas de decir las cosas que van más allá de la iniciativa y el quererlo hacer. N. Quintero, Et.al.(1994) señalan que para producir se necesita de una macroestructura que corresponde al tema e idea central enunciada en el título, de una estructura esquemática referida al tipo de texto que se quiere elaborar (Cuento, carta, noticia, novela, receta, poema, etc..) y una sucesión ordenada de preposiciones que es en si lo que se quiere decir sobre el tema. (Pág.188).

El maestro debe ayudar entonces, a los alumnos a juntar y seleccionar la información que necesitan para elaborar textos comprensibles por medio de actividades antes y después del trabajo de escritura, con la activación de conocimientos

previos frente al tema a tratar, la investigación,  
confrontación y reescritura de textos.

### **3. DISEÑO METODOLOGICO**

#### **3.1. Tipo de Investigación**

La investigación retoma teoría sobre la enseñanza tradicional de los signos de puntuación y se inscribe dentro de las investigaciones recientes que abordan este aprendizaje desde la misma experiencia del sujeto con la lecto-escritura.

Según el problema de investigación que pretende determinar los niveles de conceptualización que los niños tienen sobre la función de los signos de puntuación en el texto escrito y diseñar estrategias de aprendizaje para favorecer la intervención pedagógica, el enfoque se inscribe dentro del campo de las investigaciones que explican los procesos de construcción del conocimiento; así que responde a estudios de tipo descriptivo-explicativos y comparativos.

El nivel explicativo ofrece la posibilidad de describir o predecir los tipos de respuestas de los niños y organizarías en niveles de conceptualización, así mismo permite reconocer la incidencia de la intervención pedagógica centrada en principios constructivos y psicolingüísticos, en el paso a niveles superiores de conceptualización.

El nivel comparativo permite establecer a nivel individual y grupal diferencias y semejanzas entre los niveles de conceptualización de los niños y verificar que cada uno establece diferentes hipótesis sobre el mismo objeto de conocimiento, que la apropiación varía de un sujeto a otro según el ritmo y tiempo de aprendizaje.

### **3.2. Población y Muestra.**

#### **3.2.1. Población:**

La población con la que trabajamos en la práctica pedagógica en el C.S.P. y a partir de la cual surgió la necesidad de realizar esta investigación, está compuesta por 35 niños en edades comprendidas entre 7-17 años aproximadamente. Cursan Básica Primaria y primeros grados de secundaria en centros escolares de carácter público. Pertenecen a hogares de bajos recursos económicos, de extractos socio-económicos que oscilan entre 1-3. Viven en barrios populares de la zona de Medellín.

Su característica más sobresaliente es que son niños que llegan al C.S.P. con diagnóstico de dificultades en el aprendizaje, es decir, son niños que presentan problemas o

dificultades para aprender o utilizar eficientemente la lectura, la escritura, la capacidad de escucha, de habla, presentan impedimentos de tipo conceptual; es decir, dificultades para seguir el ritmo y sistema de estudio común.

Dentro de estas dificultades las de la lecto-escritura, producen complicaciones en el aprendizaje escolar y le impide al niño desarrollarse plenamente a nivel intelectual, social y emocional. Sus causas más frecuentes se deben a alteraciones en el desarrollo, situaciones de deprivación ambiental, familiar y sociocultural, aplicación de métodos pedagógicos inadecuados, inmadurez escolar (psicomotricidad, pensamiento, percepción y lenguaje), problemas emocionales, entre otras.

En el campo educativo y específicamente en la labor pedagógica del maestro, los fracasos escolares constituyen una de las principales problemáticas, ya que la instrucción en la que enfatizan puede ser inadecuada, no adaptada al



niño, no es sistemática o no potencializa las destrezas básicas, no utiliza un método singular apropiado en el cual el proceso de desarrollo de cada alumno sea tenido en cuenta.

Cuando el maestro homogeniza a una población de niños que inician el primer año de primaria para someterlos a un proceso uniforme de aprendizaje, conduce solo a apartar aquella parte de la población culturalmente privada de los estímulos que han debido darse dentro de un contexto familiar y de la institución preescolar.

Cuando el maestro no toma en cuenta estas diferencias, prepara necesariamente al fracaso a aquellos niños que presentan este tipo de desventaja. La actitud que asume éste frente a estos niños es de rechazo, comienza a rotularlos como "malos estudiantes", como alumnos "problemas", los somete a un método recargado, monótono, difícil, que no respeta su individualidad, y en lugar de plantear alternativas de trabajo en pos de una estimulación cognitiva,

lo remite a aulas especiales y delega esta responsabilidad a un tercero, generando de esta forma una desmotivación y desinterés en el alumno hacia el estudio, ocasionando en gran medida la reprobación de grados escolares y en casos más graves, la deserción escolar.

### **3.2.2. Muestra:**

Participaron en esta investigación un total de cuatro niños que cursan niveles terminales de la Básica Primaria y los primeros grados de Secundaria.

Ingresaron al programa de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura del C.S.P. de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; hace aproximadamente año y medio. Fueron ubicados dentro de un nivel C, teniendo en

cuenta sus repertorios lingüísticos y pragmáticos del lenguaje escrito.

Se escogieron dichos niños específicamente porque se encuentran en un nivel conceptual intermedio de la adquisición de este aprendizaje. Esto nos permite medir los niveles de uso del lenguaje escrito, dificultades y carencias que presentan a nivel de ortografía particularmente en el uso de los signos de puntuación.

Los cuatro sujetos estudian en instituciones oficiales ubicadas en barrios populares del área Metropolitana. Los diagnósticos presentados por los educadores coinciden en afirmar que hay bajo rendimiento académico, dificultad en el proceso lectoescrito, hiper o hipo actividad, bajo nivel de atención.

En general, los sujetos presentan las siguientes características en el proceso lecto-escritor:

**EN LECTURA:**

- Semifluida, caracterizada por una lectura oración por oración o palabra por palabra.

Proporcionan a la lectura la entonación y énfasis apropiados si se trata de sus propios escritos.

- Efectúan pausas después del punto y la coma.

- Varían el tono y volumen de la voz.

- Se tensionan al leer, no mantienen una postura natural.

**COMPRESION DE LECTORA:**

- Dan ideas aproximadas del texto, recuerdan nombres de personajes, sucesos y detalles.
  
- Respuestas simples sin justificación y profundidad.
  
- Emiten juicios de valor sin argumentación.

**ESCRITURA:**

Textos cortos con adecuada separación de palabras en algunos casos.

La cohesión y coherencia se ve desvirtuada por los desaciertos en la escritura convencional de palabras, el uso limitado de conectivos lógicos, signos de puntuación y tildes.

- En ocasiones omiten y sustituyen grafías. Vocabulario reducido.

**CUADRO DE LA MUESTRA:**

SUJETOS	SEXO		EDAD	NIVEL ESCOLAR	EXTRACTO	TIEMPO EN EL PROGRAMA
1	M		9 años	3ro.B.P.	2	año y medio
2	M		10 años	3ro.B.P.	2	año y medio
3	M		11 años	5to.B.P.	2	dos años
4	F		17 años	7o.sec.	2	año y medio
	F	M				
TOTALES	1	3				

### **3.3. Delimitación espacio temporal**

El C.S.P. Institución adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia entró en funcionamiento a partir del primer semestre de 1978 con actividades prácticas generadas por los cursos, talleres y cuatro proyectos pedagógicos dirigidos al niño con problemas de aprendizaje y retardo.

El Centro en la actualidad presta:

- Asistencia pedagógica a:

\* Población infantil de centros preescolares y de la escuela primaria.

\* Población de riesgo ambiental afectada por un retardo leve recuperable, producto del ambiente deficitario en que viven.

\* Niños con problemas de aprendizaje en las matemáticas.

\* Niños con problemas de aprendizaje en la lectoescritura.

\* Población infantil con retardo de origen orgánico, seleccionando patologías: por ejemplo Síndrome de Down.

- Capacitación a padres de familia y apoyo psicológico.

- Investigación.

- Actividades de extensión a la comunidad:

Divulgación de información actualizada en el campo de la educación en general, y de la educación especial en particular, a través de conferencias, seminarios, foros.

Paralelo al año y medio de práctica profesional, surge la propuesta en la Facultad de Educación de desarrollar proyectos investigativos, estudios longitudinales y transversales con la población atendida en el Centro de Servicios Pedagógicos.



Un año de experiencia pedagógica con quince(15) niños con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura con las características descritas en la muestra, generó la necesidad de indagar sobre el por qué utilizan tan poco los signos de puntuación en la escritura y qué elementos le posibilitan descubrir el uso significativo de dichos signos.

Con este grupo de niños se realizaron dos sesiones de trabajo por semana, con una duración de dos horas cada una. El establecimiento de este horario respondió a políticas del programa y a las circunstancias escolares de los niños:

La mayoría asistían a las instituciones escolares en la jornada contraria y debían desplazarse a barrios aledaños a sus residencias. Para no entorpecer ni violentar el espacio de los niños, las sesiones no se realizaron con mayor frecuencia e intensidad.

Se empezó desde entonces, la búsqueda de información que beneficiara el trabajo pedagógico. Se encontraron indicios para una enseñanza tradicional y en investigaciones recientes, se pudo rescatar la importancia del niño como constructor de conocimiento, que descubre día a día la importancia de los signos y va construyendo las reglas. Con el ánimo de profundizar en este aspecto se realizó esta investigación, cuyos resultados obtenidos se pondrán de manifiesto en páginas posteriores, abren nuevas perspectivas para la elaboración de una propuesta pedagógica que favorezca el aprendizaje de niños en un nivel intermedio de conocimiento sobre la lengua escrita, para fortalecer tales teorías y contribuir a la labor educativa.

### 3.4. Variables

**Los signos de puntuación.** Constituyen un intento por representar algunos aspectos del lenguaje oral, la entonación y las pausas, están relacionados con la organización lógica del discurso, son Indices de aspectos gramaticales.

La distribución de los signos en un texto escrito es responsabilidad de quien escribe y del conocimiento lingüístico, pero sobre todo pragmático que posea del lenguaje.

Hablar sobre **niveles de conceptualización**, significa reconocer el papel de la asimilación en el vinculo cognoscitivo que el sujeto establece con el mundo. Para incorporar un conocimiento el sujeto necesita modificarlo, hacerlo asimilable por los instrumentos cognoscitivos previamente construidos, debe modificarse asi mismo en

función de las propiedades del objeto, acomodar sus instrumentos cognoscitivos para asimilar otros nuevos. Supone lo anterior que el conocimiento no es una copia del objeto ni reproducción de la información que recibe del medio, sino que es resultado de una reconstrucción activa por parte del sujeto. Es así como reconstruye la lengua escrita, las reglas de uso de los signos de puntuación a partir, de hipótesis que confronta con los hechos de la realidad y con los puntos de vista de -"otros", estas situaciones operan como amplificadores de las actividades del sujeto que lo conducen a elaboraciones correspondientes a niveles superiores.

**Las estrategias pedagógicas** deben entenderse como una forma particular de concebir la influencia del adulto en el proceso del niño, que consiste en crear situaciones de aprendizaje siguiendo el modelo de desarrollo, es decir, situaciones que tienden a incidir sobre el proceso desde dentro del proceso, en la medida en que toma en cuenta, las posibilidades cognoscitivas del sujeto y son planteadas de tal modo que

hagan posible que el niño actúe de la misma manera, utilice las mismas estrategias que emplea espontáneamente en el proceso de construcción del conocimiento.

Esto significa que no se pueden plantear los objetivos de la acción pedagógica desde fuera del sujeto, de su aprendizaje, solo tendrá sentido plantear objetivos en la medida en que estén fundamentados en el conocimiento del proceso constructivo, que tiendan a consolidar las posibilidades cognoscitivas del niño y lo ayuden a avanzar dentro de su propio proceso.

### **3.5. Instrumentos para la medición de variables.**

No se utiliza ningún instrumento formal para la evaluación de los conocimientos de los niños acerca de los signos de puntuación, sólo a través del diálogo y la confrontación individual y grupal se logrará establecer qué tanto saben los niños sobre estos signos y sus funciones, se realizan preguntas, se estudian las respuestas y espontáneamente se presentan nuevas. Esto indica que todo el trabajo estará guiado por los mismos niños.

Para facilitar la discusión se presenta un texto corto sin puntuación alguna para que los niños lo complementen, éste invitará a escribir y leer espontáneamente. Para finalizar se realiza una plenaria en la que los mismos niños describan la experiencia y resalten en particular la importancia de los signos de puntuación en la lectura y escritura de textos, (ver anexo 1).

### 3.6. Recolección de información

#### SUJETO 1.

Reconoce que existen otras marcas diferentes en la escritura, pero no sabe como se llaman.

Signos que reconoce: La coma, el punto y la representación gráfica de los signos suspensivos.

Funciones: Para separar las letras. No logra explicar la función que cumple cada signo.

**SUJETO 2.**

Signos que conoce: Punto seguido, coma, signos de admiración e interrogación, comillas. Hipotetiza que hay nueve signos.

Funciones: Para separar, piensa que si estos no aparecen en la escritura "todo sería pegado".

La función de los dos puntos "es de explicar y dar respuestas", los signos suspensivos "para la suspensión", "cuando uno empieza a escribir un cuento y le pone puntos suspensivos, lo deja quieto... como en miedo".

**SUJETO 3**

Signos que conoce: Punto, punto y coma, coma, los paréntesis, los signos de admiración e interrogación.



Funciones: Piensa que todos los signos son importantes, no logra argumentar. El punto a parte "para pasar a otro renglón", el punto final para "cuando uno termina de copiar", los paréntesis sirven "para decir el por qué de algo".

#### **SUJETO 4.**

Signos que conoce: Punto, punto y coma, coma, las comillas, los guiones, los signos de interrogación.

Funciones: En la lectura se necesitan los signos para descansar. Se utilizan para separar las palabras, todos son importantes para poderse leer más fácil.

Después de un punto se "inicia con mayúscula", los signos de interrogación sirven para "hacer preguntas", los guiones para "separar y seguir en el otro renglón".

### **3.7. Análisis de resultados.**

Los niños saben que en los textos escritos aparecen otros signos o "señas" diferentes a las letras...los puntos y las comas, los signos de admiración e interrogación, saben que se llaman signos pero no de puntuación.

Es evidente que no sabe qué son, enuncian las posibles funciones de los signos y cómo aparecen en los escritos...unos son abiertos y otros son cerrados.

Dan cuenta de su importancia para la lectura y comprensión de escritos. Algunos reconocen que cumplen funciones diferentes aunque no saben determinarlas con claridad.

Distinguen el punto, la coma, las comillas, los signos de interrogación y de admiración, el punto y coma. En el mismo diálogo los niños manifestaron conocer los puntos suspensivos, los guiones y paréntesis, los dos puntos; aunque algunos fueron nombrados solo a través de la representación gráfica y gracias a la ejemplificación.

Se puede percibir que cada niño posee un conocimiento sobre los signos de puntuación y la función que cumplen, determinado por la experiencia de lectura y escritura y el trabajo pedagógico realizado por el educador.

Desde lo escrito, los niños manifiestan tener un dominio diferente de dichos signos, en muchas ocasiones no concuerda con lo expresado anteriormente.

Se puede hablar de tres niveles de conceptualización respecto al manejo que los niños hacen de los signos de puntuación.

- En un primer nivel, los niños diferencian los signos de puntuación de otras marcas en la escritura, nombran los más comunes el punto y la coma. Consideran que debe ir alguno de ellos después de cada palabra en un escrito. (ver anexo 2).

Un segundo nivel donde los niños saben nombrar e identificar varios signos pero los utilizan indiscriminadamente en la escritura. (ver anexo 3-4).

- En el tercer nivel se encuentran los niños que reconocen casi todos los signos pero en la escritura solo saben utilizar la coma para enumerar y el punto final. (ver anexo 5) .

Debería existir un cuarto nivel en que los niños además del punto y de la coma, los signos de expresión por generar cambios fácilmente identificables en la entonación, como los signos de interrogación y de admiración. Un quinto nivel en

el que los niños empleen aquellos signos que ayudan en mayor grado a dar cohesión a los escritos. El punto y coma, los dos puntos, el paréntesis, los guiones, las comillas, signos de los que solo se puede apropiarse a través de una práctica cotidiana de lectura y escritura, de la confrontación de ideas, de actividades propias de utilización y reflexión de los signos de puntuación.

#### **4. ANEXOS**

##### **ANEXO 1. Prueba informal para la medición de variables.**

Prueba informal que consta de activación de conocimientos previos, preguntas respecto a los signos de puntuación: qué son, cuáles son, para qué sirven y qué función cumplen en el texto escrito. Lectura de un texto simple sin efectuar pausas, reflexión y análisis de lo sucedido.

Trabajo de completación, ubicación de los signos de puntuación en los sitios correspondientes del texto leído sin entonación. Intercambio de trabajos y apreciación personal respecto a lo efectuado mediante la lectura silenciosa.

Reconstrucción grupal del texto permitiendo que sean los niños quienes elijan dónde deben ir los signos. Lectura del texto original y comparación.

Escritura espontánea y plenaria sobre la importancia de estos signos en la lectura y escritura de textos.



A Luisa le encanta, comer,  
alimentos nutritivos. Los,  
preferidos, son, helados de  
fresa, plátanos, con miel,  
las papas, fritas, y, el, mani,  
tostado,

Y, a ti, qué, te, gusta, más,

A mi me gusta el, pollo con papitas con salsa de tomate  
las pastas, El Jugo de mango, sal, chicha, Jugo de bolar  
de amarillito, tarta, chocolate, la nuez, chocalotinas  
la miel, Fta bicaja, lomitas, Frijoles, la leche, mojarritas,  
paletas de pizza, paletas de tres sabores, Saco de charque,  
arroz, las crispetas y la fresa, y eso es a mi me gusta de 230

#### ANEXO 2. Muestra del primer nivel de conceptualización.

Sujeto que nombra los signos más comunes y considera que  
deben ir después de cada palabra.



A Luisa le encanta comer  
alimentos nutritivos. Los  
preferidos, son helados de  
fresa! plátanos con miel,  
las papas fritas, y el maní  
tostado,

Y a ti qué te gusta más.

A mi me gusta elado de Fresa el Pollo. el arroz  
Papitas el Platano. con miel choriso  
la salchicha el Pescado y Frita montar bicicleta.  
Jugar balón: y Tambien me gusta, los chocolates  
las manzanas y los panqueques y me gusta  
las carnes! a umadas me gusta la leche?

ANEXO 3. Muestra del segundo nivel de conceptualización.

Sujetos que conocen varios signos de puntuación pero los  
utilizan indiscriminadamente en la escritura.





A Luisa le encanta comer

A Luisa le encanta comer

alimentos nutritivos. Los

preferidos son: helados de

fresa, plátanos, con miel.

las papas fritas y el maní

tostado.

Y a ti qué te gusta más.

A mi me gusta

El pollo asado, la lecherita,  
 la carne asada, la leche, me gusta también  
 el sudado, me gusta también la sopa.  
 A mi me gusta montar bicicleta, me gusta  
 jugar básquetbol, malibol, a mi me gusta  
 oír música y jugar con otros amigos  
 en el colegio.

ANEXO 5. Muestra del tercer nivel de conceptualización.

ANEXO 4. Muestra del segundo nivel de conceptualización.

Sujeto que conoce casi todos los signos pero solo sabe

emplear en la escritura la coma y el punto.



¿ A Luisa le encanta comer  
alimentos nutritivos. Los  
preferidos, son helados de  
fresa, plátanos con miel,  
las papas fritas, y el maní  
tostado.

Y a ti qué te gusta más.

A mi me gusta comer frioles, arroz, papas  
fritas, sancocho, El chorizo, las apo-  
quentis, la carne, sopa de sancocha,  
El bonnyure, El yogur, El quesito, las  
galletas, las galletitas, los chocuinos, las  
grisjetas, los chitos, la gascara y la crema

**ANEXO 5. Muestra del tercer nivel de conceptualización.** uso de los  
Sujeto que conoce casi todos los signos pero solo sabe la  
emplear en la escritura la coma y el punto. una vez. Por eso las

## 5. CONCLUSIONES

Año y medio de práctica no han sido suficientes para determinar con claridad todos los elementos que entran en juego en el aprendizaje del uso significativo de los signos de puntuación, puesto que es un trabajo que exige continuidad y apoyo en la teoría pero sobre todo, fundamentos en la práctica.

La tarea de escritura conduce al deseo y la necesidad de hacerlo bien para efectos del mensaje. Es frecuente que los niños pregunten espontáneamente al educador cuestiones sobre puntuación, ortografía o concordancia, que impartidas como reglas provocarían el rechazo o la indiferencia.

La reconstrucción de las normas que reglamentan el uso de los signos de puntuación toma tiempo en los niños ya que la lógica que los rige, no es asimilada de una vez. Por eso las estrategias pedagógicas deben ser planteadas en base a las

dificultades y necesidades que surjan, tras las inquietudes de los niños y sus hipótesis. En este aspecto la evaluación permanente constituye un instrumento útil de información sobre cómo cada uno va aprendiendo, sobre sus progresos. De igual forma permite analizar, orientar y definir el tipo de intervención, las oportunidades de aprendizaje, los materiales y estrategias que conformen el currículo de lecto-escritura.

Si se quiere cambiar el sistema de enseñanza tradicional de la lengua, se debe comenzar por asumir una actitud lúdica, por reconocer el papel del juego y la fantasía, brindando espacios para el trabajo creativo, así es posible analizar y poner en práctica aspectos de la lengua, ejercitar una escritura experimental y una lectura exploratoria, un contacto productivo con la literatura.

## 6. RECOMENDACIONES

La acción pedagógica debe partir del niño y debe alimentar su aprendizaje, por eso es indispensable que el educador sea conocedor del objeto de conocimiento que imparte, de las características del proceso de aprendizaje. Solo partiendo de las hipótesis de los niños, la experiencia escolar se verá enriquecida, se descubrirán así mismos como verdaderos lectores y escritores.

El docente deberá plantear situaciones problemáticas para que los mismos niños las identifiquen, trabajen intelectualmente, busquen soluciones, así mismo respetará lo que cada alumno realice, promoverá el trabajo en equipo para que por medio del intercambio de ideas, se llegue a un acuerdo sobre la construcción más adecuada.

## 7. BIBLIOGRAFIA

CHOSMKY, Noam. **La lengua y la mente. Los fundamentos de la gramática transformacional.** 1971.

CONDEMARIN, Mabel. Et. al. **Escritura creativa y formal.** Ed. Andrés Bello. Santiago de Chile, 1986.

ESTRADA, Cecilia. **Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la escritura.** México, Sep. 1987.

"FERREIRO, Emilia. Et. al. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** Ed. siglo XXI editores. México, 1986.

FERREIRO, Emilia. Et. al. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Ed. siglo XXI. México, 1988.

J GOMEZ, Carmen. Et. al. **De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo**. Artículo tomado de cuadernos de pedagogía N.221 constructivismo. Ed. Fontalba Barcelona. España, 1994.

GOMEZ, T. Leonardo. **Manual de Español correcto 1**. Acentuación, puntuación, ortografía, pronunciación. Ed.Arco/libro, SA. Madrid, 1992.

**Ortografía, reglas y ejercicios**. Ed.Printer Colombiana, 1991.

PALACIOS, Alicia. Et.al. **Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica**.Ed. AIQUE. Cáracas, 1987.

PALACIO, Margarita. Et.al. **Propuesta pedagógica para el aprendizaje de la lengua escrita.**

QUINTERO, Nucha. Et.al. **A la hora de leer y escribir... textos.**  
Ed. AIQUE. Argentina, 1994.

SERNA, M. Alberto. **Como utilizar correctamente los signos de puntuación para redactar bien.** Serie de lexicografía, ortografía y redacción. Nueva Latinoamericana editores. Medellin, 1990.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendiendo a escribir.** Ed. Horsori. Barcelona, 1992.

SECRETARIA EJECUTIVA DEL CONVENIO ANDRES BELLO. **Dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura e inaplicaciones de una nueva concepción pedagógica.**