

Cartas sin remitente: travesía entre la historia, la mente y el arte de la pregunta

Filiberto García de la Rosa

Every act of reading or writing is a whole which incorporates local circumstances permeated with stories from the immediate and distant past, all pointing towards a partly unpredictable future

Nemirovsky y Menendez¹

Introducción

Quien escribe deja palabras, frases e ideas y las abandona como quien lanza un mensaje dentro en una botella. Es imposible saber el destino de esas frases que circulan por los límites de la hoja; quizá alguien quite el corcho y deseche el papel, o tal vez alguna palabra, frase o reflexión resuene en el lector y permanezca en su memoria por largo tiempo. Escribir implica multiplicar posibilidades y, en consecuencia, adentrarse en lugares, vidas y memorias sin ser del todo conscientes de ello; sin embargo, muchas personas están privadas de esta posibilidad, generalmente porque la escuela no ha sabido ofrecerles caminos para desarrollarla.

El constructivismo muchas veces se ha malinterpretado y se concibe desde una mirada superficial, el espacio de libertad que propone se ha confundido con la desolación. No es lo mismo explorar la sabana africana en un safari que estar extraviado sin recursos que puedan guiarnos, sin brújula, alimentos ni vehículos para sobrevivir. En el contexto de la didáctica, el constructivismo genera escenarios, propone medios adecuados para que el estudiante aprenda a descubrir, experimentar, equivocarse y nombrar, entre caídas y raspadas, aquello que antes le era desconocido. No es estar solo en la selva, pero sí saltar al trapecio con una red de protección.

La presente investigación es de corte documental y se propone explorar cómo la historia de la escritura y de la psicolingüística han realizado aportes para la construcción de conceptos dentro de la didáctica específica de la lectura y la escritura, la cual ha mejorado la enseñanza de la escritura con relación al sistema de puntuación. Emplear los signos de puntua-

¹ Ricardo Nemirovsky y David Menendez, «Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky», p. 231.

ción implica un dominio que rebasa la prescripción puramente gramatical: es reconocer que estos signos funcionan para organizar el texto, potencian su funcionalidad comunicativa y los efectos en los lectores. El sistema de puntuación, en el nivel de licenciatura, se ha explorado poco y se ha rehuído mirar los textos de frente, con todos sus signos, silencios e ideas inconexas como algo que trasciende a la valoración del profesor.

Entre puertas antiguas y cerraduras con historia

Para arribar a los análisis didácticos existen diversos caminos, bifurcaciones que no siempre son rutas convencionales. Algunas de estas veredas son la aproximación histórica y la psicolingüística con base psicogenética, que aparecen como charcos donde los recuerdos se estancan y reactivan conocimientos olvidados. Cada una de estas posiciones permite rescatar elementos distintos que contribuyen a ampliar el horizonte de conocimiento y a profundizar en prácticas que pueden mejorar procesos didácticos. Tanto la historia como la psicolingüística no están desarticuladas; conviven con los estudios didácticos, sobre todo cuando se abordan las construcciones que la humanidad ha formulado en torno a la tarea de escribir.²

Beuchot³ señala que la aproximación histórica en los estudios relacionados con las ciencias humanas permite identificar lo que ha perdurado, aquella sustancia de corte primordial que debe mantenerse dentro de la tradición, así como aquellos motores que han generado los cambios. En el caso de la escritura, las transformaciones a través de la historia evidencian que una de las necesidades que provocó grandes cambios en la manera de escribir fue la de compartir con más lectores aquello que se dejaba sobre el papel, pero también la necesidad de que el texto gozara de autonomía, de modo que pudiera circular sin la necesidad de apoyarse en las explicaciones y aclaraciones del autor.

Chartier⁴ se aventura en un viaje a través del tiempo y muestra cómo la necesidad de vencer la incomunicación dio origen al sistema de puntuación. Acudir a la historia, ya sea de la lectura o la escritura, permite reconocer que son tareas complejas y que su desarrollo tuvo múltiples dificultades, algunas relacionadas con aspectos visivos, semánticos y gramaticales. Todo ese cúmulo de inconvenientes desarrolló actos creativos que colocaron principalmente la intención de comunicarse con los demás. Desde el umbral de la posición histórica, las didácticas específicas lanzan su primera crítica y señalan que no se puede enseñar de manera memorística algo que nació de una praxis intensa.

Desde algún pliegue del análisis histórico se fraguaron ideas muy sólidas, tal como la de las prácticas sociales del lenguaje. En esta posición se reconoce el latido de la lectura y la escritura porque se aprenden en un marco textual; por ello, apropiarse de las características de los textos implica quehaceres, tareas que permitan a la escuela comunicar los saberes culturales a las nuevas generaciones.⁵ Por tanto, no es recomendable aislar a la escritura y a la lectura en las hojas de la libreta con repeticiones de sílabas, ni a partir de transcripciones descontextualizadas, es necesario que los alumnos escriban géneros textuales, se familiaricen con sus características e intenten imitarlos, así como reflexionar sobre su uso y función.

La tarea del escritor estaba estrechamente relacionada con la del lector, debido a que en la Edad Media la escritura tenía como principal atributo su cualidad interpretativa, pues quien leía era quien otorgaba sentido al texto. En la *scriptio continua* era imposible concebir a un lector que no dominara la cultura del escritor, ya que el texto era denso y únicamente se accedía a él por medio de una decodificación que debía mantener fidelidad con lo dicho por el autor, pero esa comunión no sucedía debido al texto en sí, sino gracias al conocimiento que el lector tenía del texto; las ideas y la cultura

² Mirta Castedo, *Investigación en didáctica específica de la lectura y la escritura* [Taller].

³ Mauricio Beuchot, *Manual de filosofía*.

⁴ Roger Chartier, *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*.

⁵ Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela*.

del escritor eran una especie de soporte, un mapa con indicaciones imprecisas pero eficientes para llegar al sentido.⁶

La visión histórica permite reconocer que no es posible trasladar directamente la oralidad a la escritura, así como identificar las limitantes que impiden generar una correspondencia nítida entre estas dos manifestaciones del lenguaje. San Agustín en el siglo IV hacía referencia a que las letras eran algo más que sonidos, constituían un vínculo con lo sagrado, porque en la dimensión espiritual eran señales que llegaban al individuo por medio de los ojos. La escritura conservó su esencia en este momento histórico y se constituyó como un medio para comunicar saberes; esta idea obligó a los escritores a buscar maneras de evitar errores en la escritura y, en consecuencia, en la interpretación del texto.⁷

Las aportaciones históricas al campo de la investigación didáctica permiten identificar la influencia de la lectura y la escritura en diferentes ámbitos de la vida humana. Trabajos como el de Olson⁸ exploraron la dimensión personal del sujeto y colocaron la mirada en identificar cómo el acto de leer y escribir genera actividades metacognitivas en las personas. Si se escribe sin reflexionar ni revisar, es probable que no se produzcan modificaciones sustanciales en la manera de producir textos, por lo que la tarea de revisión resulta fundamental para emplear de manera eficiente el sistema de puntuación.

Durante gran parte de la Edad Media, la escritura solo era un soporte visual para la oralidad, por ello dentro de las aulas se empleó la enseñanza de los signos de puntuación bajo la idea de que su función principal era la de generar momentos de respiración durante la lectura en voz alta, generando silencios que dotaran de sentido a lo escrito. La lectura en voz alta era un acto colectivo que permitía leer a través de otros y no un acto individual, esta práctica convivió durante muchos años con la lec-

tura silenciosa.⁹ Leer en los atrios, en las esquinas y en muchos otros espacios era un ejercicio que no resultaba ajeno a la población, lo que permitía acceder al contenido de un texto y dejaba claro que se podía leer sin dominar el código de escritura.

En el siglo XVII ocurrieron las separaciones entre los párrafos, donde el punto y la coma cobran relevancia, así como los signos de admiración y los paréntesis. Los puntos suspensivos aparecieron hasta el siglo XVIII, y en el siglo XX se difundió el uso del guion largo y de los corchetes.¹⁰ La psicolingüística reconoce que el espacio natural donde se puede reflexionar sobre estos procesos que se desarrollaron durante siglos es en los textos, por ello, la revisión es tan necesaria para pensar sobre lo escrito. Sin embargo, las aproximaciones históricas no consideran los procesos individuales, por lo que explorar investigaciones psicogenéticas contribuye a identificar cómo los estudiantes interactúan con el sistema de escritura.

Entre la psicogenética y la escritura del mundo

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky inauguraron las investigaciones psicolingüísticas de corte constructivista psicogenético con su libro *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño* (1979), con el cual descubrieron que el niño resguardado en el silencio —quizá por la autoridad de los adultos—, realizaba una serie de hipótesis con la intención de comprender las grafías presentes en los libros y en el pizarrón. También visibilizaron que la enseñanza no era una especie de agua cristalina donde el objeto se reflejaba con nitidez, sino que se distorsionaba por la experiencia del niño, por la manera de enseñar y por el tipo de materiales que se empleaban para acercarlo a los contenidos.

La escritura no es una actividad que mejore con la sola práctica, ni bajo una prescripción mecanicista o memorística. Si fueran esos los caminos a seguir, en las licenciaturas o maestrías de muchas universidades no habría problemas de escritura; sin embargo, redactar textos también es una de las

⁶ Malcolm Parkes, «La alta Edad Media».

⁷ *Idem.*

⁸ David R. Olson, *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.*

⁹ Margit Frenk, «La cultura en voz alta en la cultura occidental».

¹⁰ Roberto Zavala Ruiz, *El libro y sus orillas.*

dificultades entre muchos estudiantes de niveles avanzados. Las investigaciones psicogenéticas permiten centrar la atención en los procesos reflexivos, es decir, pensar en qué se escribió y cómo se escribió; para ello, ofrecen un momento que permite desarrollar este proceso, el cual es la revisión de textos, que se entiende como los cambios que se hacen sobre lo textualizado después de argumentar su modificación.¹¹

La revisión de los textos fue durante muchos años una práctica poco valorada en los procesos didácticos, pero cuando las aproximaciones de corte psicológico analizaron las tareas que desarrollaron los escritores expertos en contraste con aquellos noveles, se dieron cuenta de que la revisión era un ejercicio clave que les permitía consolidar su tarea con mejores resultados.¹² Esto quiere decir que a partir de la investigación de Castedo (2003), la revisión de textos tuvo un nuevo punto de interés para las aproximaciones psicogenéticas, ya que se identificó como fundamental para dar seguimiento a las trayectorias de formación de escritores, pero también se consolidó en el campo de la didáctica como una tarea fundamental para enseñar a los alumnos.

Las investigaciones psicolingüísticas de vertiente psicogenética han centrado sus esfuerzos en explorar el contexto de los alumnos que se apropian del sistema de escritura, por lo que es importante acotar que para este tipo de investigaciones la exploración del contexto no se encuentra en los elementos externos. De acuerdo con Teberosky,¹³ el plano a que aluden se ubica en una esfera distinta a la que enmarca solamente las condiciones materiales, se refiere a las construcciones psicológicas y procesos que los alumnos desarrollan en un entorno concreto y bajo condiciones didácticas específicas.

A partir de explorar el contexto en el que se desarrolla el sistema de escritura y específicamente el de la puntuación, se identificó que, en un primer

momento, los estudiantes reconocen que los signos deben estar presentes dentro del texto, pero que no necesariamente sean letras. Sin embargo deben ir junto a ellas, así que comienzan a usarlos reconociendo sus límites externos, como empezar con mayúscula y terminar con un punto, para avanzar a los límites internos, empleando con mayor regularidad la coma y el punto para mejorar la separación del texto (Ferreiro, Pontecorvo, Riveiro).¹⁴

Los escritores debutantes realizan la separación del texto guiándose por criterios visuales, colocan los puntos y las comas, así como la división de los párrafos con la finalidad de evitar que el texto se vea muy amontonado. Esta segmentación se hace bajo criterios muy subjetivos, y la intención comunicativa se desplaza a un segundo plano, ya que los signos no se consideran como elementos que generan o modifican significados (Dávalos y Ferreiro).¹⁵ El aspecto visual es el primero que se considera debido a que las personas, desde su infancia, observan que los signos están junto a los textos y experimentan la necesidad de que estén presentes, a pesar de que no identifiquen para qué se emplean.

Cuando el escritor desplaza su trabajo hacia el interior del texto se enfrenta a nuevos obstáculos; al revisar su escrito, se percata de que necesita matizar ciertas frases, en especial cuando trabaja con el discurso directo. Durante la escritura añade signos de admiración e intenta vincular el acto perlocutivo con los diferentes signos y por medio de ellos pretende recrear ideas y emociones, así como expresiones cargadas de matices.¹⁶ No obstante, el deseo de que el signo represente por completo la idea del escritor no se logra en su totalidad, debido a lo abstracto que implica la representación de un signo en el nivel de la oralidad.

Möller¹⁷ propone una organización basada en los posibles niveles de conceptualización sobre la puntuación de textos. Ella emplea la palabra «po-

¹¹ Mirta Castedo, *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* y María Angélica Möller, *Evaluación de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque psicogenético*.

¹² Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, «Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita».

¹³ Ana Teberosky, «El lenguaje escrito y la alfabetización».

¹⁴ Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, Nadja Riveiro Moreira et al *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*.

¹⁵ Emilia Ferreiro, Amira Dávalos, «Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva».

¹⁶ María Angélica Möller, *op. cit.*

¹⁷ *Idem*.

sibles» porque está claro para esta perspectiva que los niveles no son necesariamente ascendentes, debido a que se puede estar en el nivel tres en el uso de las comillas y en el nivel uno en el uso de la coma. No obstante, esta organización permite observar de manera general la progresión que los alumnos experimentan conforme emplean el sistema de puntuación con mayor regularidad y bajo condiciones didácticas efectivas.

En el nivel cero, la puntuación no se emplea adecuadamente, debido a que no se reconoce la función de los signos, además de que no se utilizan criterios sintácticos ni justificaciones de cualquier otro tipo. Su uso se basa en la distribución visual del texto para colocar puntos o comas, sin mantener una relación directa con la semántica o la prosodia. Nivel uno, se esgrimen algunas justificaciones, empleando conceptualizaciones vagas de orden sintáctico semántico o prosódico, pero existen imprecisiones, tanto en el uso como en las argumentaciones. Algunas de las principales dificultades están en el nivel de coordinación entre el uso de la coma y el punto.¹⁸

En el nivel dos se comienza a realizar un uso más refinado del sistema de puntuación, se emplean signos de interrogación y admiración relacionados con la función prosódica, y al integrar un mayor número de signos en los textos, se incrementan las dificultades. Determinar ciertas decisiones implica que se desajuste la construcción sintáctica, como la separación entre sujeto y predicado mediante comas, en busca de efectos prosódicos. En el nivel tres, se emplean tanto los signos generales como los específicos con diferentes funciones, esto implica reconocer no solo los nombres, sino también los usos más frecuentes de los signos. El texto se analiza en su totalidad con diferentes criterios, no solo el sintáctico, y a pesar de que se mantienen dificultades, se observa un equilibrio general en su uso.¹⁹

Los niveles que plantea Möller no son necesariamente transitables en orden ascendente, ni responden a un criterio evolutivo; se entienden como referentes que permiten identificar los movimien-

tos del aprendizaje. Es importante señalar que no se trata de llegar a un nivel y pasar a otro como ascender en una escalera, en este caso, se trata de referentes porque el sistema de puntuación es diverso, pues mientras un alumno puede emplear de manera eficiente las comillas debido a su experiencia y ubicarse en un nivel uno o dos, al mismo tiempo puede permanecer en el nivel cero en cuanto al uso del guion largo. La escritura es una tarea que no puede clasificarse tajantemente, pero sí puede ubicarse mediante coordenadas que muestran los espacios que se ocupan durante su desarrollo.

Engarces entre saber y enseñar

El saber del erudito cumple una función distinta dentro del aula, sobre todo en el ámbito de la didáctica, pues los contenidos se filtran y se organizan en el currículo. El docente debe desarrollar metodologías de enseñanza que filtren la esencia del saber, sin que se diluya lo importante. Chevallard²⁰ se preguntó cómo se enseña y cómo se aprende en el aula, esta pregunta permitió configurar las interacciones entre docente, alumno y contenidos como un objeto formal de conocimiento. Es en la tarea de enseñar donde los saberes históricos y psicolingüísticos adquieren una forma distinta, se transforman en referentes para configurar situaciones didácticas que favorezcan las condiciones de aprendizaje.

Dentro de la didáctica específica de la lectura y la escritura, impulsada por la corriente argentina, se identifican cuatro situaciones fundamentales: leer y escribir a través del maestro; y leer y escribir por sí mismos.²¹ Leer y escribir a través del maestro permite a los alumnos centrarse en el mensaje y, a su vez, los convierte en lectores y escritores antes de dominar el código. Tal como lo hacían las sociedades que no estaban alfabetizadas en su gran mayoría, los alumnos leen, interpretan y comparan lo escuchado a partir de la lectura del profesor.

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ *Idem.*

²⁰ Yves Chevallard, *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado.*

²¹ Ana María Kaufman y Adriana A. Gallo, Kaufman, *Lectura y escritura. 31 preguntas y respuestas.*

En el caso de la escritura, los famosos evangelistas redactaban cartas personales o legales a quienes no dominaban el código. Desde esta perspectiva, los alumnos pueden leer y escribir en el salón antes de usar convencionalmente la lectura y la escritura.

Leer y escribir son dos actividades que no pueden trabajarse por separado, son simultáneas porque a través de analogías construyen significados. Carlino²² propone que la lectura y la escritura no deben desligarse del acto de enseñar en la universidad, sobre todo porque al desarrollar esas praxeologías, los alumnos interactúan con los conceptos y los textos propios de sus disciplinas. Trabajar en las universidades con textos propios del campo del saber es favorable, porque son representaciones materiales de la forma de pensar y de escribir de los profesionales de esa área del conocimiento. Enseñar a escribir de manera general en los primeros semestres, con la esperanza de que ese saber se guarde y se utilice más adelante, no es la mejor estrategia, porque toda escritura está dentro de una tradición textual a la cual solo se accede por medio de la lectura y la escritura.

Cuando Scardamalia y Bereiter²³ analizaron las tareas que llevaron a cabo los escritores experimentados para escribir un texto, se dieron cuenta de que la revisión era una tarea fundamental y que no la desarrollaban siempre en solitario, sino que también la compartían con otros escritores, en especial al dar a leer su texto para recibir observaciones. En el aula se proponen revisiones individuales, entre pares y colectivas, cada una de ellas ofrece focos de atención y espacios para discusiones de diversa índole. También se efectúan revisiones inmediatas y diferidas, las cuales permiten aproximarse al texto desde diferentes perspectivas.²⁴

Dudar de lo que se ha escrito es el primer punto de ingreso a la reflexión sobre la escritura, cuando se cuestiona al alumno sobre la base de la decisión de colocar un signo de puntuación, se identifica su nivel de dominio. Este ejercicio permite

desarrollar una serie de intervenciones docentes, las cuales son variadas; por ejemplo, un maestro puede guardar silencio, cediendo el tiempo necesario para que el alumno piense y organice su disertación, en otras ocasiones, es necesario formular cuestionamientos para colocar en tela de juicio un conocimiento y dejarlo como provisorio, proclive a revisarse mediante relecturas o reescrituras.²⁵

Cuando dos o más lectores se encuentran, los intercambios no se realizan bajo el esquema de un interrogatorio, por lo general, se entabla un diálogo en torno a los aspectos del texto que les resultaron de mayor relevancia. De igual manera, cuando un escritor comparte con algún par, dialogan sobre lo que quiso decir en su escrito y si los recursos que usó fueron los suficientemente efectivos para lograrlo. En cambio, la escuela convirtió a la lectura de textos literarios en un juego de memorización, cuando no en un acto hermenéutico prefabricado, donde la interpretación del profesor se impone como la única verdad. En el caso de los textos escritos por los estudiantes, la revisión se reduce a una hetero evaluación donde la ortografía es el indicador de eficiencia o deficiencia.²⁶

Reconocer el aporte de la psicolingüística, que demuestra cómo cada género textual emplea con mayor recurrencia ciertos signos de puntuación permite a la didáctica planificar la enseñanza del sistema de puntuación con textos variados y de complejidad creciente.²⁷ Se trata de que los alumnos interactúen con esos textos, los manipulen, los lean y, a partir de esos encuentros, realicen inferencias que les permitan deducir sobre el uso de los signos. La enseñanza de corte reflexivo impide una respuesta directa, basada en reglas gramaticales y promueve explorar otras posibilidades antes de asumir una norma.

²² Paula Carlino, «Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias».

²³ Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, *op. cit.*

²⁴ Mirta Castedo, *op. cit.*

²⁵ María Agustina Peláez, La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales e Irma Isadora Ortega Trujillo, *Situaciones didácticas de revisión de textos narrativos. una experiencia en las aulas de una escuela normal.*

²⁶ Eduardo Backhoff, Margarita Peon, Edgar Andrade, Sara Rivera. Con la colaboración de Manuel González, *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México.*

²⁷ Mirta Castedo, *El mundo de las brujas* (1er. y 2do. año).

La enseñanza reflexiva, a diferencia de aquella directa, considera al error como una posibilidad de aprendizaje, sobre todo porque reconoce que hay diversas formas de llegar al mismo resultado. En la didáctica, solicitar al alumno que argumente sus decisiones es una tarea fundamental, porque en ella encuentra un pensamiento que le da sentido al aprendizaje. En este enfoque los conocimientos son lentos y progresivos, lo que implica una planificación previa por parte del profesor, así como un análisis detallado de los contenidos y de las intervenciones que desarrollarán dentro del aula. El aprendizaje reflexivo busca primero una comprensión y posteriormente un momento de acción, o en algunos casos, ocurre de manera inversa.²⁸

A modo de respiro, no de conclusión

Los conocimientos que aportan las disciplinas de referencia permiten modificar el foco de los procedimientos didácticos. Enfrentarse a la escritura desde la perspectiva de lo correcto o incorrecto implica que los alumnos comiencen a escribir hasta que dominen el código, ya que de lo contrario, se les considera inexpertos. En un sentido inverso, cuando se escribe y se reflexiona sobre ello, el docente entiende al error como un acto natural, porque los alumnos deben transitarlo para complejizar su conocimiento. La humanidad, a través de la historia, jamás se ha ceñido totalmente a las normas gramaticales, siempre ha buscado el equilibrio necesario entre la transgresión y la norma.

La lectura y la escritura deben superar, en todos los niveles educativos, la visión academicista, centrada en la memorización. Es necesario que la enseñanza escolarizada explore aspectos cognitivos con las lecturas disciplinares; emocionales, con los textos literarios; los lingüísticos y comunicativos, con la textualización de ensayos que impliquen opiniones; así como los sociales y culturales, con las noticias o las crónicas. Pero mientras continúen las prácticas en las que predomine el cuestionario como instrumento de evaluación, la reflexión uniforme y el interrogatorio angustiante

durante la lectura, es necesario señalar que no se trata de una práctica social, porque cuando se habla de prácticas sociales, se alude a la posibilidad de intercambiar ideas con los otros, con la finalidad de ensanchar la comprensión de lo que se leyó.

Favorecer las progresiones en la escritura durante la escolarización de los alumnos solo es posible a partir de situaciones en las que existan encuentros con los textos, donde se reconozca su dimensión cultural, de esta manera, se identificará como fundamental la intención comunicativa. Permanecer años en la escuela, sin reflexionar sobre los textos que se leen y se producen, no es garantía de que existan progresiones en el uso de la escritura, de hecho, es probable que los estudiantes sigan comportándose como escritores noveles que no consideran a su posible lector y generan textos solo para comprenderse a sí mismos. La escritura en la escuela debe considerar su naturaleza lúdica y crítica y no reducirla a un juego de combinaciones donde lo correcto o incorrecto sea el único criterio para determinar la validez de un texto.

²⁸ María Agustina Peláez, *op. cit.*

Fuentes

Backhoff, E, Margarita P., Edgar A., Sara R., con la colaboración de Manuel G., *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*, Informes institucionales, México, 2008. Beuchot, M., *Manual de filosofía*, Ediciones Paulinas, México, 2011. Carlino, P., «Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias», en *Signo y Pensamiento*, núm. 36. (71), 2018, pp. 16-32. Castedo, M., *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*, tesis de Posgrado. Buenos Aires, 2003. Castedo, M. (Coord.), «El mundo de las brujas (1er. y 2do. año): Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje», en *Memoria Académica*, Dirección General de Cultura y Educación/Dirección Provincial de Educación Primaria/Dirección de Gestión Curricular, La Plata, 2009. <<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1176/pm.1176.pdf>>. Castedo, M. (2024. 28 de noviembre). *Investigación en didáctica específica de la lectura y la escritura* [Taller]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321, Zacatecas, <<https://www.facebook.com/61557616591126/videos/901027035464897>>. Chartier, R., *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Gedisa, Barcelona, 1992. Chevallard, Y., *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires, 1998. Dávalos, A. y Ferreiro E., «Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva», en Ferreiro, E., Dávalos, A., Puertas, R., y Jiménez. J. (Eds.), *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español*, HyA, Buenos Aires, 2019, pp 13-58. Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, I. y García Hidalgo, I., *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Gedisa, Barcelona, 1996. Ferreiro, E. y Teberosky, A, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1979. Frenk, M. (2010), «La cultura en voz alta en la cultura occidental», Conferencia el 15 de abril de 2010, dentro del ciclo: «Cara cara, charla con los eméritos» Aula magna de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Kaufman, A y Gallo, A., *Lectura y escritura. 31 preguntas y respuestas*, Ateneo Aula, Buenos Aires, 2022. Lerner, D., *Leer y escribir en la escuela*, SEP/FCE, México, 2001. Möller, M. A., *Evaluación de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque psicogenético*, tesis doctoral, Córdoba, Argentina, 2010. Nemirovsky, R y Menendez, D., «Literacy and emancipation: on the work and thought of Myriam Nemirovsky», *Journal for the Study of Education and Development*, 46:2, 2023, pp. 227-263, DOI: 10.1080/02103702.2023.2172896. Olson, D., *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Gedisa, Barcelona, 1998. Ortega, I., *Situaciones didácticas de revisión de textos narrativos. Una experiencia en las aulas de una escuela normal*, tesis doctoral. San Luis Potosí, 2023. Parkes, M., «La alta Edad Media», en Cavallo, G. y Chartier, R. *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, México, 1998. Peláez, M., *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales*, tesis de Posgrado, La Plata, 2016. Scardamalia y Bereiter, «Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita», en *Infancia y aprendizaje*, 54, 1992, pp. 43-64. Teberosky, A., «El lenguaje escrito y la alfabetización», en *Lectura y vida*, 11(3), 1990, pp. 5-15. Zavala, R. (1995), *El libro y sus orillas*, UNAM, México, 1995.