

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO

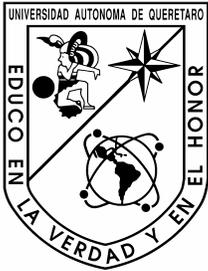
DOLORES AMIRA DÁVALOS ESPARZA
(EXP. 149507)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y APRENDIZAJES ESCOLARES

LA PUNTUACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DE TEXTOS
INFANTILES
PROPIOS Y AJENOS

DIRIGIDA POR: DRA. MÓNICA ALVARADO

APROBADA POR EL CONSEJO UNIVERSITARIO
DEL 16 DE OCTUBRE DE 2008



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

"La puntuación en la organización de textos infantiles
propios y ajenos"

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestra en
Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Dolores Amira Dávalos Esparza

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Octubre 2008

México



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

LA PUNTUACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DE TEXTOS
INFANTILES PROPIOS Y AJENOS
TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Presenta:

Dolores Amira Dávalos Esparza

Dirigido por:

Dra. Mónica Alvarado Castellanos

SINODALES

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Presidente

Firma

Dra. Emilia B. Ferreiro Schiavi
Secretario

Firma

Dra. Sofía A. Vernon Carter
Vocal

Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann
Suplente

Firma

Mtra. Marina Kriscautzky Laxague
Suplente

Firma

Mtro. Jorge A. Lara Ovando
Director de la Facultad

Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Octubre 2008
México

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue explorar las conceptualizaciones infantiles acerca de la organización textual. Nos interesaba conocer los recursos que pudieran emplear los niños, tanto léxicos como de puntuación, en función de mejorar un texto ajeno y escribir un texto original. El estudio se llevó a cabo con quince niños de tercero, cuarto y quinto año de primaria pública del municipio de Tequisquiapan, Qro. Involucró dos tareas: a) revisión de un texto ajeno, sin puntuación escrito sólo en minúsculas, bajo la consigna “*arréglalo para que se pueda leer*” en la pantalla de una computadora para guardar el registro del proceso de cambios que los niños habían realizado, así como para facilitar el acomodo en la página en caso que lo necesitaran y, b) la producción de un texto informativo a partir de la exposición de fotografías tomadas de una enciclopedia. La ejecución de ambas tareas fue individual. El análisis de las producciones se realizó mediante una perspectiva pragmática siguiendo los parámetros de Nunberg (1990) y Figueras (2001). Los resultados muestran que los niños recurren a diversos criterios para organizar los textos dependiendo del grado escolar al que pertenecen. Por otro lado, también muestran que la incorporación de la puntuación fue más fácil para los niños cuando corrigieron textos ajenos; esto fue así aún entre los niños con menor escolaridad. En ambas tareas, encontramos que los sintagmas seriales y los enunciados textuales fueron más fácilmente delimitados que los sintagmas explicativos y las cláusulas textuales ya sea a través de puntuación, con marcadores léxicos o empleando ambos recursos.

(Palabras clave: puntuación, organización textual, unidades textuales)

SUMMARY

The aim of this work was to explore children's concepts about how to organise text. We were interested in knowing which resources they could use (both lexical tools and punctuation) in order to write an original text and also when correcting a "foreign" text. The study was carried out on fifteen children from the third, fourth and fifth grades in public schools in Tequisquiapan, Querétaro, México. It involved two tasks: a) the children were presented with a text written only in lower case and without punctuation and instructed to "change it so it can be read easily"; this was all done using a laptop to record the changes made by the children and to facilitate spatial distribution of the text if desired, and b) the children were asked to produce a factual text after being shown photographs from an encyclopedia. Both tasks were performed individually. The texts were analysed pragmatically according to the parameters developed by Nunberg (1990) and Figueras (2001). The results show that the children use different criteria to organise and introduce punctuation marks according to which grade they belong to. Results also show that children found it easier to incorporate punctuation when correcting a foreign text than to include it in their own compositions. With both tasks, the children found it easier to mark text-sentences and series than text-clauses or text-adjuncts, whether they used lexical markers or punctuation.

(Key words: punctuation, text organisation, text units)

A mi invaluable guía y maestra: Mónica Alvarado.

Mark, Diego y Megan, gracias por su incondicional cariño, apoyo y aguante durante estos años.

A mis evaluadoras Emilia Ferreiro, Marina Kriscautzky, Karina Hess y Sofía Vernon por su lectura cuidadosa y sus contribuciones para mejorar mi trabajo.

Emilia, gracias por permitirme el honor de tu lectura y la oportunidad de aprendizaje a través de tus comentarios, pero sobre todo, gracias por tu generosidad.

Un agradecimiento especial a todos mis amigos y colegas por el apoyo, la comprensión, el tiempo y la escucha: Richard Gilby, Juli Nevett, Fred & Chris Binnis, Zorobabel Martiradoni, Gaby Cuevas, Claudia Rodríguez, Ana Martha Clemens.

ÍNDICE

Resumen	i
Summary	ii
Agradecimientos	iii
Índice	iv
Índice de tablas	vii
Índice de ilustraciones	ix
INTRODUCCIÓN	1
I. ANTECEDENTES	5
1.1 Breves antecedentes sobre la historia de la puntuación	5
1.2 La puntuación en la antigüedad grecolatina	6
1.3 La puntuación y la lectura en la Edad Media	8
1.4 El Renacimiento: la invención de la imprenta y su impacto en los lectores, los correctores y los textos	13
1.5 El Siglo de Oro: la puntuación de los textos españoles y la normatividad de su uso	15
1.6 Siglo XVIII: La fundación de la Real Academia Española y el lugar de la puntuación en ésta	19
1.7 Discusiones sobre la normatividad de la puntuación fuera de España durante el Siglo XVIII	20
1.8 El desarrollo de la puntuación en los siglos posteriores hasta nuestros días	21
II. MARCO TEÓRICO	26
2. 1 Estudio de la puntuación desde una perspectiva pragmática	26
2.1.1 La puntuación y las unidades textuales	27
2.1.2 Puntuación de segundo régimen en los textos	32
2.2 Estudios relacionados con la adquisición de la puntuación	34
2.2.1 Pertinencia de la psicología genética en el estudio de la adquisición de la puntuación	34
2.2.2 Estudios psicogenéticos alrededor de la organización textual	36

II. PROBLEMA DE INVESTIGACION Y DISEÑO METODOLÓGICO	39
3.1 La puntuación y otros recursos de organización de textos infantiles propios y textos ajenos	39
3.1.1 Planteamiento del problema y justificación	39
3.1.2 Hipótesis	41
3.1.3 Muestra	42
3.1.4 Situaciones de indagación	43
IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	48
4.1 La organización de un texto ajeno	48
4.1.1 Unidades marcadas pragmáticamente	48
4.1.2 Frecuencia de marcación de los sintagmas seriales	50
4.1.3 Frecuencia de marcación de los enunciados textuales	54
4.1.4 Frecuencia de marcación de los sintagmas explicativos	58
4.1.5 Marcación de unidades alternativas en el texto	61
4.2 La organización de un texto propio	64
4.2.1 La delimitación de enunciados textuales	65
4.2.2 Análisis de los enunciados textuales con exposición continua y con límites	69
4.2.3 Consistencia en la marcación de los enunciados textuales	71
4.2.4 La delimitación de los sintagmas seriales	72
4.2.5 La delimitación de sintagmas explicativos	76
4.2.6 La delimitación de cláusulas textuales	79
4.2.7 Enunciados oracionales	81
4.2.8 Conclusiones provisionales sobre la organización infantil de un texto propio	81
4.3 Análisis comparativo entre la organización de un texto propio y uno ajeno	82
V. CONCLUSIONES	96
5.1 Resultados relevantes	96
5.2 Utilidad del análisis pragmático-discursivo en el estudio de la	99

puntuación	
5.3 Implicaciones educativas de este estudio	100
5.4 Limitaciones del estudio	101
VI. BIBLIOGRAFÍA	102

INDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Segundo régimen de puntuación	33
2	Frecuencias reales y ponderadas de las unidades textuales en el texto de "Los conejos"	49
3	Resumen de resultados de las respuestas de los niños	49
4	Resultados de prueba "T de Student" para comparar promedios de marcación de sintagmas seriales contenidos en ENUT4, ENUT6 y ENUT 8	52
5	Descripción general de las respuestas de marcación para sintagmas seriales, por grado escolar	52
6	Distribución de respuestas de marcación para sintagmas seriales por grado escolar	53
7	Frecuencias ponderadas de respuestas de marcación para enunciados textuales, por grado escolar	58
8	Distribución de respuestas de marcación para sintagmas explicativos	59
9	Distribución de respuestas de marcación para sintagmas explicativos por grado escolar	59
10	Frecuencia de aparición de enunciados textuales no pragmáticos por nivel de escolaridad	62
11	Número de enunciados textuales (porcentajes relativos y absolutos) por tipo de respuesta y grado escolar	68
12	Porcentaje (relativo y absoluto) de uso de recursos para enunciados textuales con expresión continua	69
13	Número de enunciados textuales (porcentajes absolutos), por tipo de recurso de exposición con límites y grado escolar	70
14	Consistencia de las respuestas de cada niño de la muestra	72
15	Número de sintagmas seriales (porcentajes absolutos), por tipo de respuesta y grado escolar	74
16	Número de expresiones preposicionales y conectores discursivos por grado escolar	76

17	Frecuencia de uso de introductores léxicos para los sintagmas seriales	78
18	Resumen de resultados de las respuestas de los niños sobre la introducción de puntuación en las unidades pragmáticas para las Tareas 1 y 2	83
19	Formas de marcación asociadas a los sintagmas seriales en ambas tareas	84
20	Enunciados textuales delimitados con puntuación considerando el número de apariciones del tipo de sujeto en posición inicial	87
21	Enunciados textuales delimitados con puntuación considerando el número de apariciones del tipo de sujeto en posición inicial por grado escolar	88
22	Frecuencia de empleo de recursos para delimitar enunciados textuales en la Tarea 1 y Tarea 2	90
23	Recursos empleados para la delimitación de enunciados textuales en la Tarea 1 por grado escolar	91
24	Recursos empleados para la delimitación de enunciados textuales en la Tarea 2 por grado escolar	91

INDICE DE ILUSTRACIONES

Figuras		Página
1	Porcentaje de marcación de los sintagmas seriales contenidos en ENUTS 4, 6 y 8	51
2	Frecuencia de marcación de enunciados textuales	55
3	Mayte /5º	64
4	Saúl/4º	66
5	Ángela /4º	66
6	Alondra D/4º/ Fragmento 1	67
7	José Tomás/3º/fragmento 2	73
8	Alondra D/5º/fragmento 3	74
9	Yadira /5º	75
10	Nancy/5º/fragmento 4	77
11	Alondra C/5º/fragmento 5	77
12	José Tomás /3º/fragmento 6	79
13	Abraham /3º/fragmento 7	79
14	Ma Gpe /4º/fragmento 8	80
15	Erik/3º	85
16	Nancy5º/fragmento	93

INDICE DE TABLAS

Tabla		Página
1	Segundo régimen de puntuación	33
2	Frecuencias reales y ponderadas de las unidades textuales en el texto de "Los conejos"	49
3	Resumen de resultados de las respuestas de los niños	49
4	Resultados de prueba "T de Student" para comparar promedios de marcación de sintagmas seriales contenidos en ENUT4, ENUT6 y ENUT 8	52
5	Descripción general de las respuestas de marcación para sintagmas seriales, por grado escolar	52
6	Distribución de respuestas de marcación para sintagmas seriales por grado escolar	53
7	Frecuencias ponderadas de respuestas de marcación para enunciados textuales, por grado escolar	58
8	Distribución de respuestas de marcación para sintagmas explicativos	59
9	Distribución de respuestas de marcación para sintagmas explicativos por grado escolar	59
10	Frecuencia de aparición de enunciados textuales no pragmáticos por nivel de escolaridad	62
11	Número de enunciados textuales (porcentajes relativos y absolutos) por tipo de respuesta y grado escolar	68
12	Porcentaje (relativo y absoluto) de uso de recursos para enunciados textuales con expresión continua	69
13	Número de enunciados textuales (porcentajes absolutos), por tipo de recurso de exposición con límites y grado escolar	70
14	Consistencia de las respuestas de cada niño de la muestra	72
15	Número de sintagmas seriales (porcentajes absolutos), por tipo de respuesta y grado escolar	74
16	Número de expresiones preposicionales y conectores discursivos por grado escolar	76

17	Frecuencia de uso de introductores léxicos para los sintagmas seriales	78
18	Resumen de resultados de las respuestas de los niños sobre la introducción de puntuación en las unidades pragmáticas para las Tareas 1 y 2	83
19	Formas de marcación asociadas a los sintagmas seriales en ambas tareas	84
20	Enunciados textuales delimitados con puntuación considerando el número de apariciones del tipo de sujeto en posición inicial	87
21	Enunciados textuales delimitados con puntuación considerando el número de apariciones del tipo de sujeto en posición inicial por grado escolar	88
22	Frecuencia de empleo de recursos para delimitar enunciados textuales en la Tarea 1 y Tarea 2	90
23	Recursos empleados para la delimitación de enunciados textuales en la Tarea 1 por grado escolar	91
24	Recursos empleados para la delimitación de enunciados textuales en la Tarea 2 por grado escolar	91

INDICE DE ILUSTRACIONES

Figuras		Página
1	Porcentaje de marcación de los sintagmas seriales contenidos en ENUTS 4, 6 y 8	51
2	Frecuencia de marcación de enunciados textuales	55
3	Mayte /5º	64
4	Saúl/4º	66
5	Ángela /4º	66
6	Alondra D/4º/ Fragmento 1	67
7	José Tomás/3º/fragmento 2	73
8	Alondra D/5º/fragmento 3	74
9	Yadira /5º	75
10	Nancy/5º/fragmento 4	77
11	Alondra C/5º/fragmento 5	77
12	José Tomás /3º/fragmento 6	79
13	Abraham /3º/fragmento 7	79
14	Ma Gpe /4º/fragmento 8	80
15	Erik/3º	85
16	Nancy5º/fragmento	93

INTRODUCCIÓN

Aprender a leer y escribir implica más que comprender el principio alfabético de nuestra escritura. Implica, entre otras cosas, comprender todos los problemas asociados a la construcción de textos: planificación, textualización y revisión asociadas a la producción de textos eficientes para cumplir con la función comunicativa de la que surjan.

Asimismo, a la producción y revisión de un texto subyace la toma de una serie de decisiones con respecto de la organización textual. Nos referimos a aquellas asociadas con a) la coherencia: selección de información relevante y progresión ordenada de la información a lo largo del texto (Halliday y Hasan, 1976; Flower y Hayes, 1980; Van Dijk, 1992); b) la cohesión: empleo de signos de puntuación, marcadores léxicos, referentes anafóricos, etc. (Nunberg, 1990; Figueras, 2001); y c) la organización del texto sobre un espacio gráfico: formatos, espaciados interlineales, columnas, etc. (Ferreiro y Kriscautzky, 2001).

Hoy sabemos, gracias a las investigaciones de corte psicogenético sobre la adquisición de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991, 1996), que las escrituras infantiles, aunque se aparten de la convencionalidad en determinados momentos del aprendizaje, no son aleatorias, sino que responden a una lógica y a una forma de organizar la información distinta a la que realizamos como adultos alfabetizados. El propósito de este trabajo es contribuir a la comprensión acerca de cómo los niños enfrentan la tarea de organización textual: de qué recursos se valen y bajo qué lógica los emplean. Nos interesa en particular el papel de la puntuación en la organización textual de los niños, por constituir uno de los subsistemas de la escritura más complejos y difíciles de aprender.

La puntuación de un texto es una adquisición tardía tanto en la historia de la escritura como en su construcción individual (Parkes, 1993, Saenger, 1997; Petrucci, 1999; Sebastián, 2000; Ferreiro, 1996). Algunos de los factores que han incidido en la filogénesis de este objeto cultural han sido, en un primer momento, las condiciones de lectura o interpretación de los textos y, en un segundo momento, las condiciones de los

productores textuales (Parkes, 1993, Saenger, 1997). De hecho, uno de los rasgos que ha caracterizado la historia de la puntuación ha sido la dificultad para definirla tanto como un recurso de la escritura como en lo concerniente al funcionamiento de los elementos que la integran.

Visto desde el lado psicológico, los niños al ponerse en contacto con la lengua escrita, enfrentan el recurso de la puntuación: leen textos puntuados y se les demanda que en sus producciones introduzcan estos recursos. Como es bien sabido respecto de la adquisición del sistema de escritura, la adquisición de los recursos organizativos involucra también construcciones cognitivas progresivas en las que los niños logran ir objetivizando el empleo de dichos recursos (Díaz, 1992, 2001; Kriscautzky, 2000; Luquez, 2003; Castedo, 2003).

Es por esto que consideramos que para comprender la adquisición de los recursos organizativos, como la puntuación, es necesario buscar vías que no se limiten a hacer un inventario de los textos bien o mal organizados, textos puntuados o no puntuados, los signos más o menos usados. De ahí que planteemos la pertinencia de evaluar la producción de textos originales y las correcciones que hiciera un grupo de niños atendiendo la posible estructura pragmática, resultado de la delimitación gráfica (Nunberg, 1990; Figueras, 2001), que nos pudiera explicar la lógica de las decisiones subyacente a la organización textual lograda.

Cabe señalar que si bien son escasos los trabajos alrededor de los recursos para la organización gráfica de textos infantiles, son todavía menos los que, como el presente, atienden las unidades pragmáticas como eje de análisis. Nuestro trabajo intenta explorar las implicaciones teórico-metodológicas de este enfoque y, con ello, dar explicación, al menos tentativa, a la lógica infantil que subyace la organización textual. Asimismo, resulta pertinente aclarar que, a diferencia de los trabajos antecedentes de corte psicogenético (Ferreiro, 1996 y 1999; Kriscautzky, 2001; Luquez, 2003), nuestro estudio giró alrededor de la producción y corrección de textos expositivos.

Consideramos además que la importancia de las investigaciones sobre la adquisición de los recursos de la organización textual es innegable en el campo de la didáctica. Las propuestas habituales de enseñanza de los recursos organizativos como la puntuación están basadas en concepciones normativas: tienen como eje central el aprendizaje de ciertas reglas según la marca gráfica a emplear. Otras propuestas se apoyan en el supuesto de seleccionar e introducir el signo puntuación dependiendo de la completud de las ideas, cuando se trata de la producción de un texto; para la lectura, la puntuación se convierte en marcas de respiración y pausas que han de ser señaladas por conteos dependiendo del signo (Ferreiro, 1996). Aunque detrás de estas aproximaciones didácticas al problema de organización de lo escrito y de la función de los recursos organizativos es posible identificar concepciones equívocas de la lengua escrita, nos interesa señalar que los planteamientos didácticos alternativos que pueden hacerse son muy limitados si no se resuelve la cuestión de cómo construyen los niños el conocimiento alrededor de la organización textual y de los recursos inmersos en ésta.

El presente trabajo se divide en cinco capítulos. Dentro del primer capítulo presentamos algunas notas sobre la génesis y consolidación de la puntuación en los textos. Con ellas pretendemos mostrar las distintas problemáticas que enfrentaron los lectores de escrituras continuas de la antigüedad griega y latina mismas que dieron pie al uso de un sistema puntuario y cuyo desarrollo continuó a lo largo de la Edad Media y la Modernidad. La historia de las prácticas de lectura y escritura revela que el desarrollo de los recursos gráficos en las escrituras alfabéticas ha sido un proceso muy largo y complejo.

En el segundo capítulo presentamos los supuestos teóricos que retomamos para nuestro estudio. Expondremos los resultados de investigaciones acerca de la puntuación desde una perspectiva pragmática misma que nos permita definir la puntuación como un sistema organizador de unidades textuales. Dentro de este segundo capítulo también presentamos los resultados de algunos estudios realizados desde la psicogenética en torno a la organización textual y que resultan relevantes para esta investigación.

En el tercer capítulo detallamos el problema de investigación, las hipótesis que guiaron el estudio, así como la metodología a través de la que obtuvimos los escritos de los niños de 3°, 4° y 5° de primaria en contexto de revisión y producción de textos, así como el tratamiento que dimos a los mismos para poder analizarlos.

El capítulo cuarto está dedicado a presentar el análisis de los resultados. En él exponemos los resultados de la tarea de corrección de un texto ajeno y los referentes a la producción de un texto propio. Asimismo, incluimos una comparación de los resultados de ambas tareas. Anticipamos que las respuestas fueron analizadas tratando de encontrar los criterios que guiaron a los niños al delimitar, o no, los textos, así como para tratar de entender las elecciones gráficas y/o léxicas en relación a la organización del discurso.

Finalmente, en el capítulo quinto presentamos las conclusiones del presente trabajo y sus posibles implicaciones en el campo de la didáctica.

I. ANTECEDENTES

1.1 Breves antecedentes sobre la historia de la puntuación

El sistema de puntuación es un recurso de la escritura que comenzó a emplearse desde el mundo grecolatino. A pesar de su temprano comienzo, su gestación continuó a lo largo de la Edad Media y el Renacimiento. De hecho, hoy en día resulta difícil definir a este subsistema de la escritura de manera única por los matices que ha ido tomando dentro de las diversas tradiciones que integran la cultura escrita de Occidente.

A continuación presentaremos algunos de los datos más relevantes alrededor de la historia de la puntuación y las dificultades que su formalización ha presentado. Resulta importante señalar que la historia de la puntuación va de la mano con la historia de la escritura e incluye, necesariamente, los contextos comunicativos en los que la lectura y la escritura tuvieron lugar.

Las notas sobre el desarrollo de la puntuación muestran el tipo de decisiones que motivaron la aparición de este recurso, siendo uno de los principales la interpretación o traducción de textos escritos en latín, y más adelante en griego (ambas lenguas ajenas a quienes, en un primer momento, leían). De tal manera que la puntuación, así como la identificación de unidades textuales, fue el resultado del recursivo trabajo de interpretación de textos.

En lo sucesivo retomaremos los estudios de diferentes paleógrafos y filólogos: Parkes (1993), Saenger (1997), Petrucci (1999), entre otros. Con esto pretendemos contextualizar la dificultad histórica para establecer un consenso sobre las necesidades y criterios que guiaron la incorporación de marcas gráficas por parte de los diversos agentes involucrados en la producción e interpretación más correcta de un texto escrito: lectores, correctores, editores y escritores.

1.2 La puntuación en la antigüedad grecolatina

En la antigüedad grecolatina la escritura era concebida como un registro de la palabra hablada. Se trataba de una época en la que los autores no ejecutaban la escritura sino que sus obras, textos literarios y litúrgicos escritos en latín (considerado como la lengua de la cultura en esa época), eran dictadas a uno o más escribas (Millares, 1975). Por su parte, los escribas realizaban su tarea bajo la forma de *scriptio continua*: una escritura sin separación entre palabras o frases y sin recursos para la organización en página. Estos textos se copiaban en los *scriptorium* (lugar donde se copiaban los libros que formarían parte de las bibliotecas monásticas) respetando tal forma de escritura pues así expresaban la confianza hacia el lector y hacia su inteligencia para restituir la significación del original (Ferreiro, 1997).

La lectura de un texto compuesto en *scriptura continua* imponía al lector ciertas exigencias. La primera era hacer una preparación preliminar al acto de leer: la *praelectio* (Blecua, 1984). Esta preparación implicaba repetidas lecturas en voz alta para poder identificar distintos segmentos (letras y sílabas que articulaban para reconocer palabras o frases) que a su vez permitieran restituir el significado de toda la obra. Por lo tanto, los lectores requerían de cierto grado de experiencia tanto en el sistema de escritura como en los contenidos expuestos. Para lograr el objetivo de la interpretación y oralización adecuada de los textos, los lectores se apoyaban en disciplinas como la Gramática¹ y la Retórica.

Dicha preparación no era causal, pues se trataba de una época donde la escritura alfabética estaba subordinada a la oralidad y en la cual la *scriptura continua* reflejaba, en un espacio aglutinado, un flujo sonoro ininterrumpido. En este contexto, unidades autónomas de significado como las palabras o las oraciones no existían

¹ El término *gramática* tiene su origen en la antigua Grecia a partir del sustantivo *gramma* 'letra'. En sus inicios significó *conocimiento de las letras*, concepto que extendió su significado a *conocimiento del lenguaje escrito*, especialmente de los escritos literarios. En la antigüedad griega, el gramático era experto en letras, pues sabía descifrarlas, leerlas e interpretarlas.

gráficamente por lo que era imposible identificarlas a través de la vista de modo que el reconocimiento debía hacerse mediante el oído.

La segunda exigencia para el lector era interpretar el texto en público (*pronuntiatio*) de acuerdo con la acentuación y las pausas que exigía el sentido (Parkes, 1993). La lectura de los textos, articulando correctamente el sentido y los ritmos, reflejaba el ideal del orador predominante en la cultura antigua.

Como puede apreciarse, la escritura continua se convertía en un mensaje inteligible a la vista sólo después de haber sido ejecutada oralmente por el lector en primer término o bien escuchado por su auditorio.

En lo que se refiere a los recursos que permitían una mayor accesibilidad al texto, en la época antigua se produjeron algunos cambios importantes a la página que se fueron extendiendo progresivamente en los ámbitos de la cultura y de la comunidad cristiana. Uno de éstos fue la división del texto evangélico en *cola et commata* (segmentos textuales que, por su aislamiento, facilitaban el tratamiento del texto). El segundo fue la incorporación de marcas de puntuación.

La necesidad de introducir marcas de puntuación surgió durante el ejercicio de la preparación del texto por parte del lector, no del escriba o del autor, con la finalidad de interpretarlo de la mejor manera posible.

Los lectores de esa época desarrollaron un sistema de *distinctiones* formado por una variedad de signos que eran incorporados durante la *praelectio*. Estos signos ayudaban a la identificación de segmentos en el texto y se introducían en diversas alturas dependiendo del tipo de pausa que éste requería durante la oralización. No se trataba de una puntuación regida por la lógica sintáctica sino una puntuación retórica cuya función era señalar pausas de respiración y de ritmo para la lectura en voz alta. Así, los textos eran marcados con un punto bajo (*comma*) para indicar que la frase requería un complemento y que debía hacerse una pausa corta; un punto medio (*colon*) que indicaba una pausa de duración media para la respiración y el punto alto (*periodus*) para señalar el final de una frase con un sentido enteramente expresado.

No obstante, la incorporación de la puntuación no era sistemática ya que su uso dependía de las necesidades e interpretaciones de cada lector. En este sentido, se trataba de un recurso subjetivo que incluso podía variar conforme el lector lograba mayor experiencia como intérprete² (Parkes, 1993).

Cabe añadir que desde la antigüedad, la preocupación por los escritos correctos estaba presente, al grado que la figura del *emmendator* era fundamental en los contextos donde se producían y leían los textos clásicos, jurídicos y religiosos. Esto se debía a que cualquier alteración de la puntuación podía generar lecturas inauditas o heréticas (Millares, 1981). De ese modo, la tradición gramatical latina mantuvo una triple actividad: la *pralectio*, el *distinctio* y la *emmendatio* en la búsqueda de los mejores textos y la correcta puntuación de los mismos.

Estas relaciones entre autores, productores, lectores y textos se modificaron durante la Edad Media cuando surgieron nuevas necesidades con respecto de los textos, mismas que suscitaron nuevas formas de manipular los textos e incluso cambiaron el propio acto de leer.

1.3 La puntuación y la lectura en la Edad Media

En el siglo VI comenzó a transformarse el tratamiento del texto escrito. Como lo señala Parkes (1993), la escritura se volvió un medio de transmisión de información a través del ojo en lugar del oído. Es decir, se hizo posible la interpretación del texto sin recurrir a la intermediación de la voz. Esta nueva concepción tuvo otras consecuencias. Por ejemplo, mientras que en la alta Edad Media el contacto de los sujetos con los textos se daba exclusivamente a través de los actos públicos de lectura, y la finalidad del lector era ejecutar dicha lectura, en la baja Edad Media los lectores comenzaron a leer para ellos mismos. Este cambio permitió la lectura silenciosa que llegó a convertirse en el medio preferencial para los escasos lectores.

² Es posible dar cuenta de la variedad de soluciones de puntuación ante pasajes que admiten distintas lecturas. Por ejemplo: "Perdón imposible, que cumpla su condena" o " Perdón, imposible que cumpla su condena". (Millán, 2005).

La lectura silenciosa surgió junto con la aparición de nuevos recursos gráficos que facilitaban la interpretación de los textos: la segmentación entre palabras, la distribución del texto en el espacio gráfico y una puntuación más normalizada.

Los monjes copistas, quienes se especializaban en la reproducción, más o menos estandarizada, incorporaron los recursos gráficos entonces desarrollados a textos prioritariamente sagrados. Fue en este contexto donde se privilegió la lectura silenciosa, tanto por parte de algunos clérigos lectores, a quienes iban dirigidas las reproducciones escritas, como por los monjes copistas.

Es importante remarcar que no se trató de una simple oposición entre la lectura en voz alta y la lectura silenciosa. Las prácticas de la lectura en voz alta siguieron teniendo cabida en los ámbitos litúrgicos y escolásticos, mientras que la lectura silenciosa apoyaba la meditación de clérigos y religiosos como un medio para la comprensión de los textos, lo que supuso un cambio importante en la consideración de la palabra escrita como un medio para la transmisión de ideas, en lugar de sólo un registro de la palabra hablada (Parkes, 1993).

Cabe señalar que gracias a la tarea de los copistas, durante el Siglo VI, se generaron las mayores contribuciones no sólo al desarrollo de la puntuación, sino a lo que Saenger (1997) identificó como, "*la evolución de la comunicación escrita en Occidente*".

Estas contribuciones tuvieron lugar entre amanuenses irlandeses en los bordes de la latinidad. Para ellos el latín era una lengua extranjera, aprendida y fundamentalmente literaria, de la que sólo tenían referencia a través de los textos escritos. De hecho, el carácter distante y ajeno con el latín contenido en los textos sagrados les permitió a estos monjes reconocer en lo escrito un sistema diferente al de la lengua hablada, con sustancia propia y susceptible de un desarrollo visual y gráfico. Fue la necesidad de una representación gráfica menos ambigua la que los motivó a implementar nuevas técnicas para interpretar y presentar los textos sobre la página (Parkes, 1998).

Parkes (1998) señala que los copistas irlandeses, a consecuencia de haber hallado las gramáticas tradicionales del latín, abandonaron la *scriptio continua* y adoptaron para la interpretación de los textos latinos criterios del análisis de las declinaciones y conjugaciones propias de esa lengua así como las relaciones de los elementos dentro de las oraciones (concordancia).

Siguiendo las segmentaciones que las gramáticas presentaban, los monjes lectores pudieron realizar con mayor facilidad el análisis de los textos y la identificación de unidades en la lengua latina. Una vez que estos elementos del discurso fueron identificados, los monjes insulares introdujeron espacios en blanco entre las unidades resultantes. Como consecuencia, se pudo hacer un reconocimiento global de unidades completas de significado (frases). De esta manera, en términos de Parkes los escribas irlandeses establecieron la "*gramática de la legibilidad*".

A lo largo de cuatro siglos, el empleo del espacio entre las unidades de la escritura (frases, cláusulas) por parte de los copistas fue muy variado. Al respecto Zamudio (2004) explica cuatro diferentes criterios, algunos de ellos relacionados con el patrón de acentuación y otros considerando criterios meramente visuales:

1. Agrupamientos azarosos de letras. Es el tipo más primitivo de separación durante el Medioevo, que consiste en insertar espacios al interior de una línea sin considerar los límites de unidades de significado o incluso de sílabas. La introducción del espacio se hacía con criterios meramente gráficos sin ningún parámetro relacionado con la oralidad.
2. Agrupamientos de letras por sílabas. La identificación y segmentación de las sílabas se hacía durante la vocalización de los textos. Cuando una línea estaba visualmente muy saturada, se introducía un espacio en blanco atendiendo a la parte correspondiente de una sílaba. Este mismo criterio se realizó para cambiar de línea.
3. Agrupamientos jerárquicos de letras. Este fue un tipo de separación en el que se usaban espacios mayores (salto de línea) para aislar secuencias equivalentes a pequeñas frases o estrofas, con una longitud aproximada de

veinte letras. Al interior de estas unidades gráficas introducían espacios o puntos para destacar unidades menores (cláusulas).

4. Agrupamientos sólidos de letras. Se trata de una variedad de secuencias gráficas con un tamaño semejante a las anteriores, pero sin separaciones interiores. En sus análisis, los monjes tomaban en cuenta como límite aquellas unidades gramaticales que se relacionaban con un patrón rítmico: *nonconsequator* (sin consecuencia) *possibiliest* (es posible) (Zamudio, 2004: 186).

Entre los siglos XI y XII se estableció un uso más estandarizado de la separación entre palabras en el que la significación gramatical y léxica de los enunciados se impuso como criterio de segmentación (Zamudio, 2004). Con esta segmentación se identificaron elementos gramaticalmente funcionales, pero sin significado léxico, que coincidieron con monosílabos equivalentes a lo que actualmente conocemos como palabras funcionales: artículos, pronombres y conjunciones.

La variedad de ensayos o maneras de incorporar espacios en blanco dentro de los textos muestra la necesidad de los amanuenses de lograr mayor legibilidad. A partir del empleo de nuevos recursos fue posible definir unidades lingüísticas: sílabas, frases y posteriormente palabras.

Los copistas irlandeses fueron responsables de otras aportaciones importantes como fue el uso de la letra capital (*litterae nobilior*) para resaltar, no sólo el inicio de los textos (títulos), sino el comienzo de cada frase (Parkes, 1998; Marcos, 2006). Eventualmente esta letra capital o mayúscula apareció ligada al uso de puntuación.

Asimismo, redujeron el número de variantes de una misma letra para dar lugar a la *litterae absolutae*. Para ello unificaron su escritura empleando, para la minúscula, el tipo carolino. Con esto lograron que la forma de cada elemento gráfico se mantuviera invariable entre los textos.

Cabe señalar que la introducción de estos elementos gráficos (la puntuación, los espacios en blanco y la estandarización de la tipografía) fue tardada entre los copistas y tuvo una lenta expansión hacia el resto del continente europeo.

Al respecto Zamudio (2004) señala que incluso para los escribas continentales, especialmente aquellos que tenían más cercanía con la *lingua romana*, al igual que en el resto de los pueblos cristianizados, no era necesario aportar mayor legibilidad al texto al realizar la copia de los libros o leerlos ya que el latín escrito era muy próximo a la lengua hablada.

Asimismo la lectura en estos pueblos se ejercía en el contexto litúrgico, haciendo uso de libros conocidos y continuamente ejecutados. Esto significó que los recursos gráficos de los irlandeses no fueran necesarios.

Cabe mencionar que con el surgimiento de las universidades en Europa, en el Siglo XII en Italia (Bolonia) y Francia (Sorbona), ocurrieron otros cambios en la manera de reproducir los textos escritos. Dentro de estos centros de estudio se establecieron talleres editoriales en los que los copistas, generalmente alumnos de bajos recursos, reproducían cuidadosamente textos originales (*exemplar*) bajo la revisión y aprobación de las autoridades académicas.

Hay que recordar que, como parte de la difusión del cristianismo y de la necesidad por mantenerse fiel a la palabra de Dios, se mantuvo estable la preocupación por la copia de versiones correctas de textos religiosos y la necesidad de garantizar su corrección. Con la figura de un corrector intentaron disminuir el riesgo de error de las copias.

Así mismo, en esta misma época, surgió el uso de foliación de páginas, el empleo de epígrafes, índices, referencias y listas de abreviaturas. Todos estos recursos facilitaron la lectura y la consulta de los textos (Le Goff, 1987).

En esta misma época, surgieron necesidades sociales que favorecieron también el establecimiento de las convenciones textuales. Por un lado, la necesidad a nivel de la cancillería para escribir, de propia mano, textos normativos de valor jurídico (actas notariales y contratos comerciales) dirigidos a la clase alta; por el otro, el interés de algunas organizaciones eclesiásticas por impulsar una alfabetización entre la mayoría de los religiosos (monjes y sacerdotes). Ambas necesidades se presentaron junto con la mejoría de las condiciones materiales para la producción de lo escrito: la accesibilidad del papel en sustitución de los pergaminos.

Consecuentemente, el incremento de documentos escritos facilitó la incorporación, cada vez más generalizada, de las convenciones escritas entonces establecidas (Petrucci, 1999).

1.4 El Renacimiento: la invención de la imprenta y su impacto en los lectores, los correctores y los textos

El segundo gran impulso para la organización de los textos sobre la página y la puntuación se dio durante el Renacimiento europeo tras la invención de la imprenta, alrededor de 1450. La imprenta de Gutenberg supuso la posibilidad de disponer de una nueva manera de escribir o, mejor dicho, de una nueva manera de producir copias de los textos clásicos.

Los primeros impresores intentaron reproducir libros y los caracteres de la escritura lo más fielmente parecidos a los manuscritos, para ello crearon tipos gráficos en hierro simulando las letras góticas y la puntuación que empleaban los monjes.

La edición de una obra requería de todo un equipo de colaboradores; en los talleres de los impresores trabajaban obreros tipográficos, prensistas, cajistas y correctores. Sin embargo, la mayoría de la planta de trabajadores de la imprenta no sabía leer. De ahí que los errores y modificaciones de los textos manuscritos fueran comunes. La exigencia de copias fieles y las características de los trabajadores de la imprenta hicieron resurgir la figura del *emmendator*. Se trataba de personas letradas (bachilleres, profesores y clérigos) encargadas de corregir los textos.

Cabe destacar que autores como Petrarca, Dante y Boccaccio se interesaron por difundir la cultura clásica mediante los textos escritos; asimismo resaltaron la problemática de la difusión de los textos clásicos debido a las alteraciones que habían sufrido en las diferentes versiones copiadas.

La dificultad que enfrentaron estos autores, al igual que los monjes irlandeses, radicó en la necesidad de hacer traducciones, en este caso, del griego antiguo y del latín a la lengua italiana.

La exigencia de lograr buenas traducciones y copias de los textos clásicos impulsó a muchos correctores y autores a crear sus propios talleres editoriales. Este esmero, acompañado de las exigencias que imponía el manuscrito original, llevó a los editores a tomar decisiones meticulosas sobre el uso y adaptación de la puntuación y otros elementos tipográficos (letras capitales, signaturas, paginación y ornamentación) dentro de las posibilidades de la imprenta. Bajo estas condiciones, la responsabilidad de la edición de los textos quedó en manos de los correctores de las imprentas, a quienes, de hecho, se les comenzó a identificar como *editores* (Sebastián, 2000).

Con esta responsabilidad, los editores elaboraron manuales y tratados de puntuación dirigidos a los impresores. Por ejemplo, en 1566, Aldo Manuzio publicó el primer libro de normas de puntuación. En su *Orthographiae Ratio* (Sistema de ortografía) explicaba el uso de un nuevo repertorio de signos de puntuación: punto, coma, dos puntos, punto y coma y signo de interrogación.

Dada la importancia de los editores, surgió un nuevo conflicto entre estos y los autores quienes se disputaban el derecho y competencia de revisar sus textos. De esta manera, se creó un nuevo sentido de la propiedad de las palabras que a su vez dio lugar al surgimiento de las primeras compañías encargadas de supervisar los derechos de autor, impresión y edición (Escolar, 1993).

Como lo señala Sebastián (2000) fue también en el Renacimiento cuando los escritores y editores introdujeron importantes cambios al sistema de puntuación. Por ejemplo, crearon signos específicos para enmarcar citas, incisos y comentarios. Tal es el caso de los paréntesis y la vírgula semicircular (nuestra actual coma). Asimismo incluyeron otros signos para separar las cláusulas que conformaban los periodos: los dos puntos (:) y el punto y coma (;). Además incorporaron los signos de admiración e interrogación para resaltar la naturaleza pragmática del discurso (Sebastián, 2000). Al respecto, Parkes (1993) señala que la verdadera aportación de los editores al desarrollo de la puntuación radicó en la interpretación y delimitación de unidades textuales complejas (oraciones) que realizaron al interior de los textos clásicos.

Estos nuevos criterios de organización textual sirvieron como modelo para la edición de textos escritos en las lenguas vernáculas como el francés y castellano. Esta puntuación humanista se generalizó gracias a la imprenta y a la venta de los caracteres de puntuación (moldes) por parte de las casas especializadas a partir del segundo cuarto del siglo XVI.

Hasta aquí nos hemos referido a generalidades del desarrollo de la puntuación en Occidente. En el siguiente apartado repasaremos la historia particular de la puntuación en el español. Para ello partiremos del uso de la puntuación en la España del Siglo de Oro en donde se aprecia una fuerte necesidad por volver convencional el uso de estas marcas. Como será abordado más adelante, se trata de una época en la que la oralización de los textos se ve privilegiada, condición que los autores de la época tratan de normar a través de la puntuación.

1.5 El Siglo de Oro: la puntuación de los textos españoles y la normatividad de su uso

En la España de los siglos XVI y XVII circulaban textos, manuscritos o impresos, de diversos géneros. Por un lado, en los actos públicos (litúrgicos o civiles) prevalecía la lectura de textos edictos o pasajes bíblicos. Por el otro, fue una época de abundante producción de poesía y obras teatrales, mismas que constituyeron los géneros más sobresalientes de la literatura española del Siglo de Oro.

La lectura de los textos, fueran litúrgicos, literarios o civiles, suponía una mediación complementada por la eficacia y fuerza de la voz de quien lo recitaba, declamaba o actuaba. Es decir, además de los objetos escritos e impresos, la voz era un soporte más (Chartier, 1997).

En efecto, durante los siglos XVI y XVII, en España, las actividades de escribir y leer seguían estrechamente asociadas a la voz y los lectores no eran más que intermediarios entre el texto y el público auditor (Frenk, 2005). Los textos se escribían y dirigían a un lector que los leería ante un público de oyentes.

Se trataba también de una época en la que se manifestó la conciencia de los autores en relación con sus textos y los públicos, una conciencia que, como señala Frenk (2005) se hizo evidente a través de los prólogos, manuales y advertencias al lector escritos por los autores o impresores de los textos, así como por la consideración al tipo de público al que la obra iba dirigida (burguesía o vulgo).

La preocupación por lograr la mejor interpretación posible de los textos se reflejó en la amplia producción de tratados y manuales de ortografía de la lengua española. Al respecto, Sebastián (2000) señala que a través de estos documentos los autores y editores de los textos buscaban que la escritura reflejara, lo más fielmente posible, la interpretación oral del texto en términos de las pausas, énfasis y entonación a lograr por el lector. Desde esta perspectiva, la puntuación sería el medio para lograrlo y, por lo tanto, la lectura implicaba también la interpretación de la puntuación de los textos.

Cabe señalar que se trataba de una época en la que aún no existía un uso exclusivo y sistemático de la puntuación. Fue esta falta de uniformidad, aunada a la intención por producir textos fácilmente interpretables, la que provocó la necesidad de normalizar dicho sistema de signos. La demanda de esta uniformidad provino de los autores ante la desconfianza que los trabajos de los impresores les habían generado por los constantes errores y alteraciones hechas a los manuscritos de sus obras durante el proceso de edición e impresión.

Como explican Chartier (1997) y Sebastián (2000), la edición impresa de una obra no se hacía directamente del manuscrito original sino de una rigurosa "*copia en limpio*" de éste. La copia era hecha por un escribano profesional con la finalidad de que el texto pudiera ser bien leído por el componedor o cajista. Posteriormente, el cajista imprimía unas *hojas de prueba*. El corrector comparaba las hojas de prueba con la copia original leyéndola en voz alta. De esa manera podía localizar los errores de los cajistas para luego enmendarlos. Por último, se imprimían las *formas* (páginas destinadas a ser impresas del mismo lado de la hoja).

Pese a este minucioso procedimiento, los cajistas y los correctores no siempre se ajustaban a lo que veían, ya que enmendaban los textos según su entendimiento de lo escrito. Como consecuencia, la puntuación, al igual que las variaciones gráficas y tipográficas de los textos impresos, no era resultado de la decisión del autor, sino de las intervenciones de los impresores que los compusieron para que se transformaran en un libro impreso.

Precisamente por esto, los autores comenzaron a escribir sus propios manuales de ortografía en los que incluyeron apartados dedicados a la puntuación. Tal fue el caso del *Manual de escribientes* de Antonio de Torquemada (1552) y de la *Ortografía castellana* de Mateo Alemán (1609).

En estos tratados, los autores hicieron énfasis en que la puntuación debía separar adecuadamente las cláusulas y los periodos como señales de pausa para que descansara el que leía en voz alta y para que entendiera el que escuchaba (Sebastián, 2000). Es decir, en sus tratados proponían una norma prosódica para la puntuación.

Griffin (1991, citado en Sebastián 2000) señala que en la primera mitad del siglo XVI el número de imprentas españolas era muy escaso, de modo que la impresión de textos en español era igualmente reducida. Fue por eso que los autores con interés de ver sus textos publicados en esa lengua, enviaban sus manuscritos a Italia y Francia para ser impresos y después vendidos en España.

Una vez más, fue la necesidad de enfrentar textos en lenguas extranjeras lo que llevó a los impresores italianos y franceses a buscar maneras de acceder a la interpretación de dichos textos para una correcta edición. De este modo, y basados en las gramáticas antiguas, impresores humanistas y hombres de taller como Aldo Manuzio (Italia) y Etienne Dolet (Francia), crearon manuales de ortografía dirigidos a impresores, cajistas y correctores. Dolet (1540), por ejemplo, escribió *La maniere de bien traduire d'une langue en aultre* (La manera de bien traducir de una lengua a otra) donde manifestó que su doctrina era válida para todas las lenguas y en la que puntualizó que era importante conocer dónde se había de colocar puntuación específica en un texto.

Así, las indicaciones de estos impresores no fueron novedosas. Al igual que en las normas antiguas (como las de Diómedes o Cicerón) señalaban que había que introducir un punto delante de las conjunciones *aut* ("o" en español) *sed* y *quoniam* ("pero" y "cuando" en español respectivamente) y después de un vocativo. Nótese que esta manera de introducir puntuación, a diferencia de las normas dictadas por los autores, respondía a principios gramaticales o de congruencia temática.

Pese a la existencia de manuales de puntuación y ortografía, los textos españoles regresaban de las imprentas extranjeras con "errores". Esto llevó a los autores a incluir secciones manuscritas a sus textos como advertencias a sus lectores para excusar los *yerro*s (errores), exponiendo el inconveniente de imprimir libros en tierra extranjera (Sebastián, 2000).

Fue hasta la segunda mitad del siglo XVI que en España comenzó la expansión de la imprenta con la elaboración de textos en esta lengua. Al igual que en Italia o Francia, los impresores eran los más interesados en disponer de normas prácticas para puntuar uniformemente los textos, lo que los motivó a producir sus propios manuales. En ellos hicieron referencia a manuales anteriores en lengua francesa o italiana. Presentaban normas de puntuación bajo criterios gramaticales (ligados a la estructura de la frase, división del discurso y a cláusulas de relativo) y prosódicos. Estos últimos requirieron de la adaptación del italiano y del francés al español.

Cabe señalar que gracias a la impresión de textos en español producidos en España y bajo el requerimiento de lograr textos fácilmente interpretables, surgió la necesidad de cambiar la tipografía por letras redondeadas (nuestra actual letra molde). Fue también en este contexto que se comenzaron a marcar las letras iniciales de los nombres de personajes y lugares con mayúscula para distinguirlos con más facilidad en los textos.

En cada obra, autores como Juan López de Velasco, Mateo Alemán y Sebastián de Covarrubias definían los diferentes signos de puntuación, su nomenclatura, uso y ejemplificación. Dentro de estos manuales se señalaba que había que respetar el uso de los signos de puntuación para marcar las pausas y su duración. También se requería puntuación para señalar las divisiones del discurso. Con esto, y

pese a las intenciones de asociar a la puntuación con la manera de oralizar un texto, la puntuación tuvo también criterios gramaticales, ya que las divisiones del discurso así lo requirieron.

1.6 Siglo XVIII: El lugar de la puntuación en la Real Academia Española

La prescripción de los usos de puntuación y de otros elementos de la escritura como la ortografía continuó hasta el siglo XVIII con la conciencia de que el castellano era una lengua que ya había alcanzado su perfección con los escritores del Siglo de Oro, una conciencia que también respondía a la alfabetización en castellano de los pueblos conquistados en América. Por ello, algunos académicos consideraron que era necesaria una intervención activa para evitar el desgaste de la lengua por el paso del tiempo y por el mal uso que pudieran hacer los hablantes.

En aquel tiempo se consideraba que la mejor manera de conservar el esplendor de la lengua era fijar su funcionamiento con principios y reglas que reflejaran su riqueza y, a la vez, la protegieran de malos usos. A partir de entonces se buscó “el arte del buen decir” y “del buen escribir” mediante reglas que sirvieran de pauta en la educación de niños y jóvenes.

En este contexto, en el año 1712 se creó la Real Academia Española, a imitación de la *Accademia della Crusca* italiana (1582) y de la Academia francesa (1635). La fundación de la Academia dio lugar a la publicación del *Diccionario de la Lengua Castellana*, conocido como *Diccionario de Autoridades*, en 1726, con la aprobación del rey Felipe V.

En el Diccionario de Autoridades (1726), en el apartado "*Discurso proemial de la orthographía de la Lengua Castellana*", se encuentran las primeras y más generalizadas normas de los signos de puntuación (coma, punto, punto y coma, paréntesis, dos puntos, admiración e interrogación) donde se señala que:

" ... hai que saber quando se debe usar de coma, de punto, de coma y punto, de dos puntos, y assi de otras señáles, para la mejor inteligéncia y divisiones de las palabras y cláusulas, de los periodos y oraciones: solo se debe advertir, que assi como por la falta de la coma, punto, ù otra división queda imperfecto lo escrito, y sin claridád en el sentido de lo que se desea explicar, tambien lo queda por el exceso, y demasiadas comas, y otras divisiones con que algunos suelen cortar las cláusulas, juzgando que con esso hacen mas perceptibles y claros los significados, sucediendo tan al contráριο, que los dexan sujétos à equivocaciones, y à veces dán motivo à otras confusiones y absurdos". (p. LXII.)

Con este tipo de aseveraciones, por primera vez se exponen los usos de puntuación atendiendo a lo escrito y a la separación de unidades con significado. Este tipo de definiciones se han mantenido hasta nuestros días, incluso con las incorporaciones de otros signos de puntuación (Zamudio, 2004).

1.7 Discusiones sobre la normatividad de la puntuación fuera de España durante el Siglo XVIII

Durante el siglo XVIII, en otros lugares de Europa (como Inglaterra y Francia) se generaron nuevas discusiones alrededor de los principios que debían guiar la puntuación. Parkes (1993) explica que en Inglaterra surgió una corriente que se oponía a la concepción normativa de la puntuación: los "elocucionistas", quienes expusieron la importancia del papel de la retórica en la organización y correcta ejecución del discurso oratorio.

Para este grupo de estudiosos, la lengua oral era superior a la escrita y justificaban su postura haciendo énfasis en la importancia que tenía la voz y los gestos en la mediación del discurso político, la escenificación teatral y la lectura litúrgica. De este modo, Parkes (1993) señala que los elocucionistas impulsaron a los autores a producir géneros textuales asociados a la voz donde pretendían que el uso de la puntuación reflejara a la lengua hablada y que indicaran al lector u orador dónde hacer las pausas y dónde cambiar la entonación.

Por su parte, los editores y gramáticos, conscientes de la necesidad de un uso normado de la puntuación, intentaron congeniar los principios gramaticales y prosódicos sin realmente lograr una verdadera integración, pues sostuvieron que la puntuación prosódica no era suficiente para marcar las relaciones lógicas de los constituyentes del texto. Además argumentaron que el uso de la puntuación en función de la gramática podían tener aplicaciones en cualquier lengua (Zamudio, 2004).

Sin embargo, Chartier (1999) señala que los escritores no estaban de acuerdo con las alteraciones que los editores hacían a sus textos durante el proceso de impresión, por lo que comenzó una nueva pugna por el control de la edición de los textos y el respeto del *estilo* del discurso dentro de éstos. Es decir, los escritores ya no estaban dispuestos a otorgar la misma libertad de edición a los impresores como solía hacerse en los siglos anteriores.

Esta pugna se extendió hasta el siguiente siglo en medio del nacimiento de nuevos géneros textuales, del surgimiento de nuevos públicos lectores e importantes eventos como la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, que tuvieron gran impacto en la producción de textos impresos y en la alfabetización de la población.

1.8 El desarrollo de la puntuación en los siglos posteriores hasta nuestros días

El siglo XIX fue una centuria de cambios importantes en el ámbito del libro, la edición y las modalidades de lectura, no sólo en España, sino en Occidente. En las primeras décadas del siglo XIX, avances tecnológicos en la edición como la prensa de vapor y la encuadernación industrial trajeron como consecuencia un aumento de las tiradas de las casas editoriales y de una gama de textos en circulación.

La definición de nuevos libros y objetos impresos, como la circulación de periódicos, de literatura y publicidad, estuvo ligada no sólo a las transformaciones técnicas de la edición, sino también en la creciente economía, a las transformaciones políticas y jurídicas del Estado liberal y a la alfabetización, tanto en zonas rurales como urbanas (Martínez, 2000).

Chartier (1999) señala que en esta misma época,, junto al despliegue tecnológico de la edición, se produjeron importantes cambios alrededor de los textos y los lectores. Martínez (2000) menciona entre estos cambios el aumento de la socialización de la lectura entre las clases trabajadoras urbanas, ya fuera la lectura individual ligada a la lectura de noticias, ensayos científicos o procesos didácticos, o bien, a la lectura oral en actividades sacras, escolares, familiares o callejeras (voceadores).

Dichos cambios lentamente fueron configurando y definiendo nuevos textos, nuevos lectores (obreros, letrados, comerciantes, niños) y nuevos discursos.

Chartier (2000) explica que se trató de una revolución de la lectura entendida como una mutación de la forma de relación de los lectores con los textos, relación cuyas características serían el paso de una lectura pública o compartida a otra individual y solitaria; de una lectura en voz alta a otra silenciosa; de una lectura intensiva con ejercicios de relectura a otra extensiva y efímera³. El mismo autor señala que en realidad no se trató de un corte que desplazara o sustituyera a las antiguas prácticas de lectura, sino de un contexto que posibilitó la aparición de diferentes formas de leer.

Nuevamente, la puntuación, la tipografía y el manejo de los espacios sobre la página jugaron un papel fundamental en el paso a una lectura mayoritariamente silenciosa y visual, estableciendo cada vez más una relación directa entre el escritor y el lector sin la figura intermedia de un "orador" de textos (Martínez, 2000).

En términos de textos, la novela fue uno de los géneros que más contribuciones aportó al desarrollo de la puntuación. Este género retomó la forma dramática, no sólo por el acento puesto en el diálogo, sino también por la preferencia dada a la presentación de los hechos y no a la narración. Las escenas no eran contadas, más bien el discurso, organizado mediante marcas de puntuación, creaba la sensación de que las escenas se produjeran frente al lector. Esto le implicó a los

³ Chartier (1996) define al lector "intensivo" como aquel que se enfrenta a un corpus limitado y cerrado de textos, leídos y releídos, memorizados y recitados, escuchados y conocidos de memoria, transmitidos de generación en generación. Un ejemplo son los lectores de la Biblia. En cambio, el lector "extensivo" y donde nos ubicamos la mayoría de los lectores contemporáneos, es un lector que consume impresos numerosos y diversos, los lee con rapidez y avidez. Además, emite un juicio sobre estos.

escritores, la delimitación gráfica de ciertas estructuras sintácticas, vocabulario específico y una variedad de recursos gráficos que ayudaran a producir tal sensación (Zamudio, 2004).

Los novelistas, dice Parkes (1993), vieron en la puntuación y en el espacio blanco una herramienta efectiva para poder representar las conversaciones en los textos. Así, dieron lugar a nuevos signos de puntuación para indicar a los lectores la presencia de discurso directo o el cierre de éste. Tal es el caso de las comillas y del guión largo, así como de los saltos de línea para señalar las distintas participaciones de los interlocutores dentro del diálogo. Otra aportación fue la incorporación de los puntos suspensivos al repertorio de la puntuación, con la finalidad de crear efectos vacilantes del discurso. Con estos nuevos recursos gráficos y la ilusión prosódica que creaban en el lector, la novela realista se convirtió en un fenómeno literario que dio lugar a importantes obras clásicas como las de Charles Dickens y Alejandro Dumas.

Por otro lado, la puntuación y el espacio en blanco tuvieron relevancia en el ámbito periodístico. Desde mediados del siglo XIX el periodismo comenzó a adquirir carácter como medio masivo de difusión de la información y de formación de la opinión pública. Fue en este siglo cuando se gestaron las características del discurso periodístico informativo, tanto en el tratamiento y estructuración de la noticia, como en los aspectos formales: los formatos y la diagramación del periódico. En efecto, hacia finales del siglo XIX los editores de periódicos recurrían a tipografías de diversos tamaños para resaltar los títulos e incluso incorporaron el moderno formato de titulares en columnas acompañados de fotografías.

En cuanto al cuerpo de la noticia, Cantavella (1999) afirma que éste exigía una narrativa con exposición de orden lógico. La puntuación lógico-sintáctica de los editores tuvo cabida en este contexto ya que facilitaba la comprensión de los contenidos a través del establecimiento de las relaciones de las diversas unidades del discurso.

De este modo, nos damos cuenta de que durante el siglo XIX convivieron abiertamente dos intenciones de puntuación: 1) la puntuación empleada bajo criterios sintácticos de los impresores quienes intentaron dominar el contexto de lo impreso y 2) la puntuación prosódica de los escritores de géneros textuales como la novela.

Pese a los reiterados intentos de los impresores y editores del XIX por normar los usos de la puntuación desde una perspectiva gramatical, la puntuación terminó por diversificarse en función de los géneros textuales y las intenciones comunicativas.

A lo largo del siglo XX y hasta nuestros días, no hemos logrado definir el campo o área que podrá estudiar el fenómeno de la puntuación. Como lo abordaremos en el siguiente apartado, la principal disputa se encuentra entre los gramáticos y los lingüistas que abordan el aspecto pragmático del lenguaje. En este sentido nos parece adecuado citar las palabras de Parkes (1993): "*Punctuation had become a feature of the pragmatics of the written medium, contributing to the communication of the significance of text contemporary readers*"(p.76).

En cuanto a los agentes involucrados en la producción e interpretación de textos, es pertinente mencionar que vivimos en una época de transformaciones producto de los avances tecnológicos de producción y difusión de textos, particularmente en lo que respecta a la computadora. La transformación tecnológica no sólo ha tenido efectos sobre la velocidad con la que se pueden difundir los textos, sobre las maneras de leer y sobre el soporte de lo escrito (Chartier, 2000) ⁴, sino que también ha implicado cambios entre los diversos actores involucrados en la producción, interpretación y difusión de los textos.

La libertad de producción, lectura y edición de la actualidad nos invita a cuestionar cómo se sitúan los usuarios contemporáneos de la lengua escrita ante los recursos gráficos como la puntuación durante la producción, organización e interpretación de los textos. Este último punto es importante ya que, como hemos visto,

⁴ Baste un ejemplo para ello. En los ámbitos universitarios y laborales, el cuaderno para tomar notas puede ser sustituido por una *lap top*. Podemos mencionar también la transformación del concepto "archivar" ya que éste no sólo remite a la acción de guardar textos en un mueble (archivero), sino remite también al almacenamiento en discos compactos, memorias extraíbles e incluso en la red. Estos nuevos medios de archivo implican mucho menos espacio y ofrecen la posibilidad de acceso prácticamente desde donde se encuentre quien los quiera consultar.

para el productor de textos el empleo de las marcas de puntuación exige situarse simultáneamente en el lugar del autor y del lector. Por su parte, un lector se enfrenta a la reconstrucción del mensaje a partir de la información que le provee la puntuación junto con otros recursos que organizan y articulan la información del texto.

En el siglo XXI hablar de un usuario que produce, lee y corrige una variedad de textos nos lleva a nuevos conceptos acerca de la figura del autor, del lector, del editor y del difusor pues estos agentes mencionados pueden ser una misma persona. El productor de un texto puede ser inmediatamente su propio editor, en el sentido de que da una forma y organización definitiva al texto. Al mismo tiempo, tiene la facilidad inmediata de difundirlo entre un público de lectores gracias a la red electrónica. Por otro lado, ese mismo autor puede transformarse en lector y editor de textos ya que la tecnología le permite no sólo leer los textos en pantalla sino modificarlos (puede cambiar los tipos y el tamaño de la fuente, alterar la compaginación, agregar o cortar información, modificar la puntuación y distribución de espacios en la página, entre otros.), acciones que hace 20 años sólo eran posibles en contextos muy reducidos (casas editoriales, por ejemplo). En efecto, actualmente seguimos asistiendo a cambios importantes alrededor de los contextos comunicativos tanto de la escritura, como de la lectura.

Como vemos, desde sus inicios hasta la actualidad, la puntuación ha estado estrechamente ligada a los contextos de lectura y de la producción de los textos, a las necesidades y exigencias de quien produce y lee un texto escrito, a las diversas condiciones de producción y las posibilidades de difusión de los instrumentos y soportes de lo escrito, así como a la necesidad de restringir y controlar la interpretación de los textos ante el continuo aumento de la comunidad de lectores (Parkes,1993; Chartier,1994; Saenger,1997; Petrucci, 1999). Es por ello que resultaría inapropiado reducir el estudio de la puntuación a una mirada meramente normativa. Si en el trayecto de la historia esto es insostenible, asumimos que esta consideración debe hacerse también cuando se estudian los recursos gráficos de los escritores debutantes.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Estudio de la puntuación desde una perspectiva pragmática

La puntuación como recurso propio de la lengua escrita ha sido estudiada por la lingüística tradicional mediante el análisis de estructuras sintácticas oracionales (Nunberg, 1990; Pan y Snow, 1999 en Galeote, 2002) sobre las que se describe el empleo de estas marcas en contextos oracionales específicos (Marsá, 1986; Gómez Torrego, 1995; Benito Lobo, 1997; Martínez de Sousa, 1998; RAE, 1999). El avance de la filología y de la pragmática ha hecho que el abordaje gramatical de la puntuación esté siendo debatido. Por un lado, la puntuación no puede ser relegada a un tratamiento meramente normativo. Lo anterior se sostiene con base en el desarrollo histórico de este recurso en el que se muestra que las decisiones para introducir marca gráfica, así como el surgimiento de las unidades de análisis, estuvieron ligadas a la interpretación de los textos y fueron un producto de los diferentes ensayos de puntuación. Es decir, el estudio del lenguaje, incluso la gramática, se ha dado a consecuencia de las posibilidades de análisis que la escritura ha generado. Por otra parte, si bien la puntuación puede estar ligada a algún tipo de estructura gramatical, no es ésta la que la justifica, sino la interpretación o el sentido que se hace de los textos (Zamudio, 2004).

El objetivo de este capítulo es exponer la pertinencia de abordar el estudio de la puntuación en función de la dimensión pragmático-discursiva que cumple este sistema de signos (Nunberg, 1990; Jones, 1996; Figueras, 2001). De acuerdo con este enfoque, la puntuación se entiende como un mecanismo más de la organización del texto (que coexiste con los marcadores discursivos y el espacio gráfico) que permite delimitar distintas unidades textuales para facilitar su interpretación. De manera similar a la manifiesta por Ferreiro (1996), la puntuación, desde esta perspectiva, se asume como *“marcadores silenciosos de la distribución jerárquica de la información en el texto”* (p.148).

En este sentido, la introducción de estas marcas de puntuación en la escritura no es resultado de un mero análisis gramatical, sino producto de una búsqueda de interpretación óptima del mensaje (Sperber y Wilson, 1986; Escandell 1994; Jones, 1994; Reyes, 1998).

2.1.1 La puntuación y las unidades textuales

Nunberg (1990) y Figueras (2001) sostienen que las unidades textuales básicas, definidas por la puntuación son: el párrafo, el enunciado textual, la cláusula textual, el enunciado oracional y los sintagmas. Desde esta perspectiva cada unidad delimitada por la marca gráfica opera en un nivel de jerarquía diferente, ya sea macrotextual o microtextualmente (Catach, 1980; Halliday, 1985; 1990; Simone, 1991).

En el nivel macrotextual encontramos la segmentación del texto en párrafos en un eje vertical. En el nivel microtextual se encuentran aquellas unidades contiguas (en un plano horizontal del discurso), al interior del párrafo, y que comúnmente se delimitan por los llamados *signos lógicos* (Catach, 1994) que son: el punto y seguido, el punto y coma, la coma y los dos puntos.

Entendemos que la puntuación en un texto condiciona el modo de interpretación, ya que a este recurso gráfico subyace una jerarquía expositiva que impacta el sentido global del texto y cada una las partes de la exposición. Veámoslo a partir del siguiente ejemplo.

Texto 1. Relación entre sueño y obesidad

Un grupo de investigadores encabezados por la Dra. Julie Lumeng, de la Universidad de Michigan, descubrió que entre menos duerme un niño en tercer año de primaria, más probabilidades tiene de ser obeso en el sexto grado. La fórmula que proponen estos investigadores parece ser lógica: los niños descansados son niños activos; los niños cansados e inactivos tienen riesgo de sobrepeso.

Los niños de tercer grado que duermen el tiempo suficiente (estos especialistas señalan que el periodo de sueño mínimo recomendado para ellos es de nueve horas con 45 minutos) reducen hasta 40% sus posibilidades de ser obesos para el último curso de primaria, ya que la

falta de sueño afecta a las hormonas que influyen en el control del apetito (Revista del Consumidor, 01- 2008, p.15)

El texto anterior está integrado por dos **párrafos** que gráficamente pueden apreciarse delimitados por mayúscula, puntuación y salto de línea. El espacio en blanco entre ambos párrafos, más pronunciado que entre las líneas al interior de éstos, ayuda también a diferenciar estas dos unidades.

Al empleo de estos recursos gráficos subyacen los temas que se abordan en cada uno. En el primero, el autor introduce el tema de la obesidad infantil y su relación con el sueño. En el segundo, se explica con cierto detalle la causa fisiológica del aumento de peso cuando no se duerme lo suficiente.

El párrafo, sostiene Figueras (2001), es una unidad de significado que no se define con criterios sintácticos, sino discursivos. De este modo, el lector, auxiliado por los elementos editoriales (puntuación, mayúsculas y espacios en blanco), interpretará que cada párrafo se articula en torno a un tópico concreto del tema general del texto (Fuentes, 1996; Marsá, 1996).

Dentro de cada párrafo, se encuentran también **enunciados textuales** delimitados por mayúscula inicial y punto y seguido al cierre. Se trata de enunciados que sirven para hacer la exposición temática del párrafo. Siguiendo con el ejemplo del Texto 1 encontramos en el primer párrafo dos enunciados textuales y en el segundo uno. Los marcamos entre corchetes a continuación:

[Un grupo de investigadores encabezados por la Dra. Julie Lumeng, de la Universidad de Michigan, descubrió que entre menos duerme un niño en tercer año de primaria, más probabilidades tiene de ser obeso en el sexto grado.] [La fórmula que proponen estos investigadores parece ser lógica: los niños descansados son niños activos; los niños cansados e inactivos tienen riesgo de sobrepeso.]

[Los niños de tercer grado que duermen el tiempo suficiente (estos especialistas señalan que el periodo de sueño mínimo recomendado para ellos es de nueve horas con 45 minutos) reducen hasta 40% sus posibilidades de ser obesos para el último curso de primaria, ya que la falta de sueño afecta a las hormonas que influyen en el control del apetito.]

El enunciado textual constituye la unidad comunicativa que se caracteriza por su independencia semántica y sintáctica (alrededor de un verbo regente); su estructura sintáctica puede ser la de una oración (simple o compuesta) o bien una serie de cláusulas (Figueras, 2001). En este sentido el punto y seguido, a diferencia del punto y aparte, cierra unidades comunicativas en el interior del párrafo. Su función es indicar al lector que debe relacionar cada enunciado textual en función del subtema desarrollado en el párrafo. Así, Nunberg (1990) y Figueras (2001) explican que desde una perspectiva pragmático-cognitiva, un punto y seguido indica al lector que el nuevo enunciado textual describe un elemento individual dentro del discurso (exposición de un dato, un argumento, un proceso o un suceso) gracias a la independencia sintáctica y completud semántica alrededor de un verbo regente. El lector, por su parte, interpreta que existe continuidad de contenido entre los enunciados textuales dentro de un párrafo.

Los enunciados textuales pueden estar formados por unidades de rango inferior. Cuando estas unidades internas están definidas por “punto y coma”, hablamos de **cláusulas textuales**. De regreso al ejemplo, observamos que el segundo enunciado textual contiene dos unidades de este tipo. Las delimitamos con corchetes a continuación:

Un grupo de investigadores encabezados por la Dra. Julie Lumeng, de la Universidad de Michigan, descubrió que entre menos duerme un niño en tercer año de primaria, más probabilidades tiene de ser obeso en el sexto grado. La fórmula que proponen estos investigadores parece ser lógica: [los niños descansados son niños activos;] [los niños cansados e inactivos tienen riesgo de sobrepeso.]

Como se muestra en el ejemplo, el uso de “punto y coma” entre las cláusulas textuales señala que se trata de dos aspectos semánticamente relacionados por el tema que tratan, pero sintácticamente independientes. En el ejemplo del Texto 1, las cláusulas textuales cumplen con un rasgo más, propio de este tipo de unidades: comparten el mismo valor jerárquico (ninguna se subordina a la otra).

Atendamos ahora al **enunciado oracional** que antecede a la primera cláusula textual de nuestro ejemplo:

...[La fórmula que proponen estos investigadores parece ser lógica:] los niños descansados son niños activos; los niños cansados e inactivos tienen riesgo de sobrepeso.

La unidad antecedita por los dos puntos es denominada enunciado oracional. Se trata de la introducción a una información adjunta con una relación de subordinación entre los enunciados colindantes con los dos puntos.

Esta subordinación, aclara Figueras (2001), no es una subordinación sintáctica (pues no se trata de una relación de subordinación jerárquica) sino discursiva ya que está más asociada a una referencia particular de la expresión que completa la información contenida en el segmento previo a esta marca.

Algunos autores sostienen que el “punto y coma” y los “dos puntos” pueden ser intercambiables en uso (Solá y Pujol, 1989 en Figueras, 2001). Sin embargo, éste es un punto debatible. Como ya lo vimos, el punto y coma define unidades jerárquicamente equivalentes y sintácticamente independientes (cláusulas textuales) mientras que los dos puntos anuncian que la segunda unidad está subordinada a la información provista en la primera. Esto es, la unidad que está en seguida de los dos puntos debe ser interpretada por el lector como la complementación de una cuestión anunciada en la unidad anterior a estas marcas.

Al interior de los enunciados textuales es posible encontrar otro tipo de unidad textual que aparece definida por la "coma": **el sintagma**. Se trata de una unidad que sirve como complementación externa a los elementos que conforman la unidad oracional con sujeto y predicado. Puede presentarse como un inciso inicial, medio o final, o bien como una coordinación de elementos. Regresando al Texto 1, encontramos en el primer enunciado textual un sintagma inciso en posición media y en el tercer enunciado textual un sintagma en posición final. A continuación mostramos

ambos sintagmas dentro de estos enunciados entre corchetes:

Un grupo de investigadores encabezados por la Dra. Julie Lumeng [, de la Universidad de Michigan,] descubrió que entre menos duerme un niño en tercer año de primaria, más probabilidades tiene de ser obeso en el sexto grado.

Los niños de tercer grado que duermen el tiempo suficiente (estos especialistas señalan que el periodo de sueño mínimo recomendado para ellos es de nueve horas con 45 minutos) reducen hasta 40% sus posibilidades de ser obesos para el último curso de primaria, [ya que la falta de sueño afecta a las hormonas que influyen en el control del apetito]

En el primer ejemplo, el sintagma delimitado por dos comas ofrece como información complementaria al lector el dato preciso sobre a qué universidad pertenecen los investigadores de los que habla el artículo. Por su parte, el sintagma del segundo ejemplo, es una explicación que complementa la aseveración del beneficio que obtienen los niños al dormir suficientes horas con respecto a la reducción de posibilidades de ser obeso.

La "coma" transmite al lector la instrucción de interpretar que el sintagma que anuncia, delimita un indicador de un cambio de orden en los elementos de la oración, de la presencia de una coordinación de elementos en serie del mismo peso sintáctico o de la necesidad de tratar al segmento delimitado como un adjunto o inciso (Figueras, 2001).

Desde esta perspectiva, se justifican dos tipos básicos de sintagmas: sintagmas seriales y sintagmas explicativos. Los sintagmas seriales son todos aquellos elementos individuales en una serie enumerativa de cualquier índole sintáctica (adjetivos, sustantivos, predicaciones). Los sintagmas explicativos, por su parte, son todo aquel adjunto o añadido al enunciado que proporciona una explicación, cambio de orden o elementos circunstanciales; a este tipo de sintagmas corresponden los ejemplos anteriores.

2.1.2 Puntuación de segundo régimen en los textos

Las marcas de segundo régimen constituyen un conjunto de signos añadidos a los del primer orden, cuya función principal es introducir un segundo discurso o un segundo locutor (Catach, 1994). Entre estos signos se encuentran: los guiones largos, los paréntesis y las comillas. Atendamos al ejemplo que aparece señalado en corchetes en el Texto 1:

Los niños de tercer grado que duermen el tiempo suficiente [(estos especialistas señalan que el periodo de sueño mínimo recomendado para ellos es de nueve horas con 45 minutos)] reducen hasta 40% (...)

En este caso, el autor del texto introduce a su discurso mediante el empleo de paréntesis un segundo discurso para incluir, a manera de nota aclaratoria, lo que los especialistas dicen acerca de los datos que se exponen en el texto.

Existen en este mismo régimen otros signos que son indicadores de modalidad. Cabe aquí hacer una aclaración entre la modalidad de la enunciación y la modalidad de los enunciados. La primera está relacionada a la actitud que adopta el emisor ante el receptor, misma que puede ser declarativa (“*Claudia escribe...*”), interrogativa (“*¿Claudia escribe?*”) o imperativa (“*Claudia, escribe*”) (Otaola, 1988 en Figueras, 2001). La modalidad del enunciado, por su parte, expresa la actitud del emisor ante el contenido del enunciado, es decir transmite al lector cierta emotividad o actitud en lo enunciado (ironía, satisfacción, sorpresa, indignación, temor, etc.) Un ejemplo de modalidad de lo enunciado es la frase: “*¡Qué falta de responsabilidad mostró el encargado!*”, ya que los signos de exclamación le anuncian al lector que el segmento es una aserción enfática marcada con la actitud de indignación ante el contenido del enunciado.

En la escritura, los signos de interrogación indican al lector el modo de lo que se enuncia mientras que los signos de exclamación y los puntos suspensivos son indicadores de la modalidad de lo enunciado. El Cuadro 1 resume esta información.

Tabla 1

Segundo régimen de puntuación (Figueras, 2001, p. 36)

Introducción de un segundo discurso	Marcadores de modalidad
Guiones largos	Signos de interrogación
Paréntesis	Signos de exclamación
Comillas	Puntos suspensivos

Los signos de segundo régimen definen unidades de naturaleza distinta a la del resto de la unidad textual en la que aparecen, ya que establecen una ruptura con respecto a la estructura sintáctica y semántica de la unidad textual que las contiene.

Figueras (2001) explica que esto es así ya que estas marcas introducen datos secundarios al discurso que el escritor decide incluir para ayudarle a comprender al lector lo que está exponiendo (es el caso de los segmentos que aparecen entre paréntesis o los guiones), o bien porque introducen intervenciones directas de un segundo locutor (función de las comillas o el guión largo para diálogo). Esta misma autora sostiene que este conjunto de signos (paréntesis, guiones largos y comillas) requiere de un manejo adecuado de la sintaxis, pues el escritor debe ser capaz de insertar un inciso sobrepuesto al discurso para luego retomar apropiadamente el curso de su línea expositiva o argumentativa.

Como vemos, la puntuación en tanto mecanismo de delimitación de categorías textuales, es producto de la decisión del escritor. Cada marca indica cómo hay que interpretar cada nuevo segmento; revela las intenciones del emisor sobre el modo en que tales estructuras deben ser organizadas y utilizadas en el proceso de comprensión del texto.

2. 2 Estudios relacionados con la adquisición de la puntuación

La puntuación en los textos es una adquisición tardía, tanto en la historia de la escritura como en su construcción individual (Simone, 1991). En ambos planos, un texto puntuado es el resultado de un proceso de recursivos ensayos que responden a la necesidad de orientar al lector en la interpretación del texto.

El conocimiento acerca de la adquisición de la puntuación infantil es aún muy escaso. El objetivo de este apartado es presentar los resultados de estudios sobre el uso que hacen los niños de la puntuación y plantear la pertinencia de abordar su estudio desde una perspectiva psicogenética para llegar a entender la lógica infantil que subyace a los usos no convencionales de este recurso. Para ello revisaremos, entre otros, algunos resultados de estudios de corte psicogenético alrededor de la organización textual que aportan datos valiosos a nuestro objetivo.

Creemos que es pertinente este acercamiento ya que la sola presencia de marcas gráficas u otros recursos de organización textual supone ya un grado importante de elaboración y conciencia de la necesidad de colaborar con el lector con respecto de la legibilidad e interpretabilidad del texto.

2.2.1 Pertinencia de la psicología genética en el estudio de la adquisición de la puntuación

Una manera de abordar el estudio de los recursos de la lengua escrita como problema de investigación es la que se postula a partir de la psicología genética. Desde esta perspectiva, la escritura se estudia como un sistema de representación al que subyace la idea de que cualquier objeto de conocimiento es construido progresivamente por el sujeto, de modo similar a la construcción o definición cultural que ha tenido en la historia (Ferreiro, 1999). En este sentido, la puntuación no es la excepción.

De esta manera, la psicología genética, de corte piagetiano, se inscribe dentro de la "epistemología genética" que permite plantear el estudio de un objeto particular a

la luz, no sólo de la ontogénesis concerniente a los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje de un saber específico, sino también hacer consideraciones filogenéticas respecto de los objetos de conocimiento (Zamudio, 2004).

Precisamente por ello, y considerando la génesis histórica de la puntuación, creemos que la introducción de marcas gráficas o recursos léxicos para organizar un texto escrito es producto de la actividad intelectual del sujeto y de las progresivas estructuraciones que realiza un autor con este propósito. Es en la necesidad de organización textual que los autores inexpertos ponen en juego su conocimiento sobre el sistema de puntuación y lo van redefiniendo en la medida en que no logran satisfacer su necesidad comunicativa. Las sucesivas redefiniciones que tienen lugar en dicha organización, los llevan progresivamente a acercarse a la manera convencional de uso de estos recursos.

Cabe mencionar que las investigaciones psicolingüísticas, de corte psicogenético, realizadas por Ferreiro y Teberosky (1979), han permitido comprobar la actividad intelectual que el niño realiza al construir (en términos piagetianos) la lengua escrita. Por su parte, los trabajos de Ferreiro y Pontecorvo (1996) señalan que la evolución de la escritura y de sus recursos no es lineal ni aditiva, más bien es como un espiral que le permite al sujeto hacer exploraciones sobre elementos de este objeto de conocimiento, para luego poner a prueba hipótesis sobre las relaciones descubiertas. Así, paulatinamente, se aleja de algunas concepciones e incorpora otras.

En este sentido anticipamos que la introducción de las marcas de puntuación por parte de los niños, así como el empleo de otros mecanismos de organización textual, no es resultado de una actividad azarosa, sino producto de una búsqueda de organización óptima del mensaje escrito.

2.2.2 Estudios psicogenéticos alrededor de la organización textual

Como ya lo expusimos en el capítulo anterior, existe una estrecha relación entre la puntuación y otros medios gráficos y léxicos de organización textual. Sobre esto, las investigaciones de Ferreiro y Pontecorvo (1996) ponen de manifiesto que los recursos léxicos también cumplen una función de organización y encuadre en las producciones de los escritores debutantes. En su investigación, estas autoras solicitaron a niños de 2° y 3° de primaria que rescribieran el cuento tradicional "Caperucita Roja". A partir de estos textos realizaron un análisis sobre los recursos de organización textual empleados por los niños, sobre todo en torno a la introducción del discurso directo. En lo que se refiere al empleo de marcas gráficas, encontraron que los niños las usaron sobre todo para delimitar el discurso narrativo o directo y para señalar cambios de escenario.

Ferreiro (1996) amplió el análisis de este corpus para estudiar la posible relación entre la puntuación y las repeticiones léxicas en las producciones textuales de los niños. Propuso que, en los textos infantiles, las repeticiones léxicas podrían cumplir funciones organizadoras del texto, especialmente en los textos carentes de puntuación. Es decir, consideró posible que dentro del proceso evolutivo existe una relación de equivalencia entre los recursos léxicos y gráficos para indicar fronteras o límites en los modos de enunciación.

Estos datos quedaron posteriormente confirmados en Luquez (2003), quien solicitó a un grupo de veinte niños (diez niños de 4° grado y diez de 6° grado de primaria) que introdujeran cambios a una selección de textos del corpus de la investigación antes referida que se presentaban en pantalla bajo la consigna "*Cambia lo que te parezca para que se vea como un cuento de los libros cuando lo pasemos a la impresora*".

El trabajo de Luquez (2003) mostró que la introducción de puntuación por parte de los niños coincidió fundamentalmente con los límites de los episodios, así como para despejar ambigüedades en los diálogos. Cabe agregar que la organización del tipo textual empleado en ambos estudios exigió la distinción de fragmentos discursivos de diferente naturaleza dentro del texto (turnos de habla así como cambios de sucesos y/o

acciones).

En lo que respecta a la compatibilidad entre la existencia de recursos léxicos y gráficos para la delimitación de los episodios, ésta quedó nuevamente confirmada en Luquez (2003), ya que una gran parte de los niños recurrió a la puntuación de reemplazo léxico (introducción de una marca gráfica para sustituir el lugar de la conjunción "y") durante la tarea de revisión y modificación de textos en pantalla. Esto hizo suponer que hay "palabras" en las producciones escritas que asumen la función de la marca gráfica.

Estos datos nos llevan a considerar la función que los niños otorgan a las marcas gráficas y a los recursos léxicos (conectores discursivos o cambios verbales) durante la construcción de sus escritos, pues como sabemos, ambos recursos ayudan a la organización del texto en tanto segmentan y delimitan componentes del discurso, establecen relaciones entre segmentos, introducen nuevos discursos o establecen orden y jerarquía a las proposiciones. Así mismo, nos permite considerar los recursos léxicos como indicadores de los valores no convencionales que los niños otorgan a las marcas gráficas durante la construcción y organización del mensaje escrito.

Cabe también agregar que existe otro recurso que juega un rol importante en la organización de textos de los niños: el espacio en blanco. Ferreiro y Kriscautzky (2001) pusieron de manifiesto lo que los niños son capaces de atender en la organización de página (*mise en page*) cuando utilizan un procesador de textos; aunque sus resultados de acomodo en página no fueran del todo convencionales. Las autoras solicitaron a niños de 4° y 6° de primaria que formatearan versos de lírica tradicional que se mostraban en pantalla a línea seguida bajo la consigna "*¿Qué habría que hacer para que quedara como en un libro de canciones?*"

Los resultados de este estudio en relación con la puntuación muestran que, para segmentar el texto, los niños de menor escolaridad utilizaron criterios gráficos en los que la primera línea se hizo bajo "la longitud óptima" y las demás líneas se ajustan a ésta sin atender a la mayúscula y punto presente en el texto. Otros niños de 4° utilizaron el criterio gráfico en combinación con la necesidad de crear párrafos dando uso al espacio y cambiando de párrafo después de punto. Los vínculos sintácticos,

entendidos como la búsqueda de grupos sintácticos cohesivos que además respetan palabras acentuadas al final y palabras que riman, fueron otro criterio usado por los niños. En este sentido, los criterios explícitos de los niños tomaron en cuenta la puntuación, la pausa y la entonación. Estos dos últimos asociados al tipo de texto en la tarea, ya que se emplearon textos de transmisión oral.

La variedad de criterios para la delimitación de segmentos textuales nos permite ver que las unidades a delimitar no son fácilmente accesibles para los niños, ni como lectores (revisores), ni productores de textos. Sin embargo, dichos criterios en las delimitaciones no convencionales responden a una serie de *vaivenes* sobre las redefiniciones que los niños hacen acerca de la puntuación, mostrando claramente que no se trata de una progresión lineal ni aditiva.

De estos estudios podemos concluir que el uso que hacen los niños de las marcas de puntuación en conjunto con otros recursos léxicos o gráficos, aunque no sea convencional, es el resultado del grado de elaboración y reflexión que tienen sobre la organización textual. Esta información resulta útil para tratar de entender la complejidad del trabajo que realizan los niños en el proceso de apropiación de los recursos de la organización textual.

III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 La puntuación y otros recursos de organización de textos infantiles propios y textos ajenos

3.1.1 Planteamiento del problema y justificación

El propósito de este trabajo es explorar la forma en que los niños construyen el conocimiento alrededor de la puntuación en función de la necesidad de organizar un texto escrito propio o ajeno. Consideramos pertinente plantear este trabajo a nivel exploratorio ya que los recursos empleados para la organización interna de los textos infantiles no han sido estudiados a profundidad. Creemos en la posibilidad de que sea esta organización la que lleva a los escritores debutantes a emplear recursos como la puntuación. Así mismo, es nuestro interés evaluar la pertinencia de un análisis centrado en la puntuación desde una perspectiva pragmática.

Existen evidencias suficientes sobre la progresión histórica de los diferentes recursos que se han introducido para la organización textual. De tal suerte que emplear espacios en blanco, introducir puntuación, emplear letras capitales, etc., son recursos que nos llevan a plantear la adquisición de la puntuación en términos constructivos.

A partir de los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979) se ha comprobado la actividad intelectual que el niño realiza al construir (en términos piagetianos) el conocimiento sobre la lengua escrita. Estos mismos trabajos han puesto de manifiesto que dicha actividad involucra progresivas estructuraciones con respecto a la relación entre el niño y la escritura, misma que le permite plantearse cómo funciona el sistema e irlo redefiniendo paulatinamente hasta lograr comprenderlo de manera convencional. En este sentido, esperaríamos que la organización de los textos fuera también producto de progresivas definiciones de los recursos gráficos en la escritura en donde la incorporación de la puntuación pudiera tener un lugar importante.

La puntuación es un recurso gráfico para organizar los textos y se encuentra asociada a otros marcadores lingüísticos y gráficos que cumplen con este propósito organizativo como los conectores lógicos y los espacios en blanco. En este trabajo queremos evaluar también la relación entre la presencia de puntuación y el empleo de otros recursos que los niños pudieran emplear para organizar sus textos.

Sabemos que aprender a puntuar es todo un reto. Como lo ponen de manifiesto los trabajos de Ferreiro y Kriscautzky (2001), Castedo (2003) y Luquez (2003), la incorporación de puntuación, en términos de indicaciones para el lector y como recurso para organizar textos, se problematiza cuando se revisa un texto y no necesariamente cuando éste se produce. Por lo tanto, este estudio considera el análisis de ambos niveles: producción de un texto (escritura) y revisión de un texto escrito (lectura). En este trabajo nos interesa:

- a) indagar qué recursos emplean los niños para organizar textos escritos (propios y ajenos) antes de realizarlo de manera convencional.
- b) Comparar los recursos gráficos y lingüísticos que los niños emplean para organizar textos propios y ajenos.

Dado que el empleo de la puntuación obliga a la delimitación de segmentos con una función discursiva específica dentro de un texto, y conscientes del problema que la identificación de límites representa para un escritor debutante, queremos, a partir de la pragmática de la puntuación (Nunberg, 1990; Figueras, 2001)

a) analizar las respuestas de los niños para tratar de identificar qué unidades son más susceptibles de ser marcadas por ellos. De acuerdo con el planteamiento de los autores antes mencionados, un texto puede constituirse por las categorías textuales básicas definidas por la puntuación: el párrafo, el enunciado textual, la cláusula textual, el enunciado oracional y los sintagmas seriales o explicativos. Creemos que en la adquisición de la organización textual, no todas las unidades pragmáticas son equivalentes en términos de reconstrucción y delimitación.

b) **Identificar el tipo de marca empleada para la delimitación de las unidades textuales.** Las marcas gráficas como la puntuación y el espacio blanco, así como las marcas léxicas como los conectores discursivos contribuyen a fijar la forma proposicional de cada una de las unidades gráficas del texto y minimizan el esfuerzo de procesamiento del lector, optimizando, de este modo, la interpretación global del texto (Nunberg, 1990; Figueras, 2001). Pensamos que el análisis de los recursos de delimitación empleados por los niños puede ayudarnos a conocer las funciones que estos últimos atribuyen a ambos tipos de marca como parte de la organización de la información del texto.

3.1.2. Hipótesis

Del planteamiento anterior se desprenden las siguientes hipótesis:

- **Las decisiones infantiles para incorporar una marca gráfica o léxica alrededor de la corrección o producción del texto pueden entenderse a partir de la identificación de unidades pragmáticas.** Creemos que es así ya que es durante la construcción o revisión del texto cuando los escritores toman decisiones sobre la jerarquización de la información, la segmentación del texto y el establecimiento de los vínculos de significado entre las distintas unidades del texto mediante las marcas gráficas o léxicas seleccionadas, es decir, establecen la estructura discursiva del mensaje.
- **Los recursos de delimitación de unidades textuales empleados por los niños no serán los mismos en ambas tareas: producción y corrección de textos.** Si el texto es una producción propia coexistirán recursos léxicos y recursos gráficos, no así si se trata de un texto ya provisto, pues se espera un empleo de recursos mayoritariamente gráficos para delimitar las unidades pragmáticas.

- **Antes de poder establecer los límites** de una unidad textual de significación, **los niños buscarán pistas**, léxicas **y/o gráficas**, dentro del mismo texto para separar las partes del texto en unidades pre-convencionales. Pensamos que hay palabras o estructuras que pueden servir como referentes para establecer los límites de un periodo gráfico. Por ejemplo, los finales de las enumeraciones podrían influir en la delimitación de los sintagmas seriales, o bien, los marcadores léxicos pueden ser una pista léxica para establecer límites entre cláusulas y enunciados textuales, aunque los resultados de la marcación no sean convencionales.

3.1.3 Muestra

La muestra estuvo formada por cinco niños de 3°, 4° y 5° grado de primaria para asegurar que tuvieran dominio sobre el principio alfabético. Los niños asistían a escuelas públicas rurales de la comunidad de Tequisquiapan, Querétaro. La razón de seleccionar este tipo de escuela fue tratar de reducir la posible influencia de las reglas de puntuación que los maestros generalmente imponen sobre los alumnos en escuelas particulares y urbanas.

Grado	Escuelas Pública
3°	5
4°	5
5°	5
Total	15

3.1.4 Situaciones de indagación

Se diseñaron dos situaciones de indagación, una que implicó la producción de un texto espontáneo y otra asociada a la intervención sobre un texto ya escrito.

En este apartado se presentan las dos situaciones diseñadas para la recolección de datos en su versión final. Estas situaciones tuvieron un proceso de construcción a través de un sondeo: se ajustaron los textos, las consignas y los formatos para el registro de las respuestas de los niños.

A) Instrumento 1: Corrección de un texto escrito ajeno

El objetivo fue indagar los criterios infantiles al introducir puntuación a un texto ajeno. Transcribimos el texto seleccionado (profundizaremos los detalles de su selección más adelante) y removimos todos los signos de puntuación, las mayúsculas y espacios de acomodo en la página (blancos interlineales). Cabe señalar que este texto fue extraído de un libro enciclopédico infantil.

Bajo la consigna "Aquí hay un texto que está escrito de corridito, arréglalo para que se pueda leer mejor", presentamos el texto en computadora, a línea seguida. La ventaja de presentar el texto en pantalla es que facilita la manipulación de éste (transformaciones/edición) reduciendo el esfuerzo que se hace con otros medios, como la reescritura (Ferreiro y Kriscautzky, 2001).

Individualmente, solicitamos a los niños que le dieran lectura e hicieran las modificaciones que consideraban pertinentes. Las modificaciones fueron registradas por el sistema de "Control de cambios" (Word). Esta herramienta permite al autor o al revisor agregar los cambios e irlos registrando mediante anotaciones que aparecen al margen del documento.

El texto presentado a los niños (Mills, 2005) fue el siguiente:

los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales por ejemplo el zorro se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras dan grandes saltos para huir con rapidez los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres las lechuzas las ardillas los castores etcétera se alimentan de vegetales royéndolos comen toda clase de hojas semillas frutos paja etcétera su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados hay conejos blancos negros grises y rojizos entre otros después que un conejo y una coneja se aparean los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre durante un mes hasta que nacen las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera por eso la colonia de conejos se puebla cada vez más

Nótese que en el texto anterior sólo se presenta un texto escrito, correctamente ortografiado, en minúsculas con separación convencional entre palabras. Esto fue con la intención de que los niños pudieran introducir marcas de puntuación, cambios de línea o ampliación de los espacios.

Seleccionamos este texto por la posibilidad que ofrece de hacer análisis con al menos dos consideraciones:

1) El texto presenta la mayoría de las unidades textuales propuestas por Figueras (2001):

- párrafos
- enunciados textuales (ENUT)
- cláusulas textuales (Clautex)
- sintagmas seriales (Sintss)
- sintagmas explicativos (Sintge)

El texto original está integrado por seis **párrafos** que gráficamente pueden apreciarse delimitados por mayúscula, puntuación y salto de línea. El espacio en blanco entre estos párrafos ayuda también a diferenciar estas unidades. Veámoslo a continuación.

Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales, por ejemplo, el zorro. Se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras. Dan grandes saltos para huir con rapidez.

Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas, los castores, etcétera. Se alimentan de vegetales royéndolos. Comen toda clase de hojas, semillas, frutos, paja, etcétera.

Su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados. Hay conejos blancos, negros, grises y rojizos, entre otros.

Después que un conejo y una coneja se aparean, los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre, durante un mes, hasta que nacen.

Las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez.

Cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera. Por eso, la colonia de conejos se puebla cada vez más. (Mills, 2005)

Dentro de cada párrafo se encuentran también **enunciados textuales** delimitados por mayúscula inicial y el punto y seguido al cierre. Siguiendo con el análisis del texto encontramos doce enunciados textuales, mismos que marcamos entre corchetes a continuación.

[Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales, por ejemplo, el zorro.][Se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras]. [Dan grandes saltos para huir con rapidez.]

[Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas, los castores, etcétera. [Se alimentan de vegetales royéndolos]. [Comen toda clase de hojas, semillas, frutos, paja, etcétera.]

[Su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados]. [Hay conejos blancos, negros, grises y rojizos, entre otros.]

[Después que un conejo y una coneja se aparean, los conejitos se forman dentro

del cuerpo de su madre, durante un mes, hasta que nacen.]

[Las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez.]

[Cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera]. [Por eso, la colonia de conejos se puebla cada vez más.]

Al interior de dos de los enunciados textuales (el primero y el cuarto) encontramos las unidades definidas como **cláusulas textuales**. Sin embargo, éstas no requieren de una delimitación gráfica debido a que el límite es establecido por el conector causal “porque” (Figueras, 2001). Hemos decidido mostrar dichas cláusulas al lector, pues existe la posibilidad de que los niños sean susceptibles a la estructura e introduzcan una marca gráfica. De regreso al texto, delimitamos con corchetes las cláusulas a continuación.

[Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido] porque [son un delicioso alimento para otros animales, por ejemplo, el zorro.]

[Los conejos tienen dientes grandes] porque [son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas, los castores, etcétera.]

Así mismo, identificamos tres enunciados textuales (primero, sexto y octavo) que contienen sintagmas seriales dentro de una estructura enumerativa de elementos. Mostramos al lector entre corchetes cada serie de estos sintagmas al interior de los enunciados textuales ya mencionados.

Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las [liebres, las lauchas, las ardillas, los castores, etcétera.]

Comen toda clase de [hojas, semillas, frutos, paja, etcétera.]

Hay conejos [blancos, negros, grises y rojizos, entre otros.]

El texto original también presenta cuatro sintagmas explicativos a manera de adjuntos o incisos en tres enunciados textuales. Attendamos a estos sintagmas explicativos mostrados entre corchetes a continuación:

Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales [, por ejemplo, el zorro.]

[Después que un conejo y una coneja se aparean,] los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre [, durante un mes,] hasta que nacen.

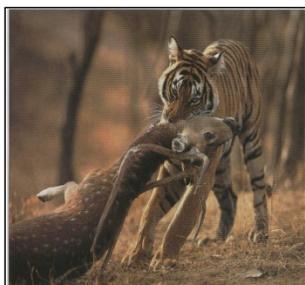
[Por eso,] la colonia de conejos se puebla cada vez más.

2) Otra razón para la selección del texto fue el hecho de que las unidades textuales al interior tienen diversas estructuras. Por ejemplo, las entradas de los enunciados textuales pueden ser mediante sujeto explícito o implícito; las series de sintagmas al interior de los enunciados que las contienen están formadas por sustantivos y adjetivos, que además tienen cierres distintos (*etcétera* y *entre otros*). También aparecen marcadores léxicos de distinto orden que explicitan la relación entre las proposiciones (ejemplificativa, explicativa o circunstancial)

B) Instrumento 2: Producción de un texto expositivo

El objetivo del segundo instrumento fue indagar cómo organizan los niños el discurso escrito de forma espontánea y qué recursos usan para organizarlo.

A cada niño se le entregó un set de cuatro imágenes de tigres y se le pidió que escribiera un texto (sobre papel rayado) sobre lo que supiera acerca de estos animales. La selección del animal se fundamenta en la atracción que sienten los niños por animales salvajes, además del conocimiento que pudieran tener sobre éstos. Cabe señalar que, al proporcionarles fotografías reales de los animales y un mapa, sugerimos a los niños que produjeran textos expositivos.



IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 La corrección de un texto ajeno

El análisis que se presenta a continuación muestra a detalle las respuestas gráficas de los niños ante un texto ajeno bajo la consigna "arregla el texto para que se lea mejor". Cabe señalar que el 100% de los niños introdujo puntuación al texto que se le presentó (las marcas de puntuación más usadas fueron la coma, el punto y los dos puntos), además marcó mayúscula inicial y punto final. Así mismo, la gran mayoría no consideró necesario modificar el texto en cuanto a las palabras empleadas, salvo un niño de 4° año que introdujo el conectivo "y" en el siguiente segmento:

"los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas y los castores etcétera."

En primer lugar se presentarán los resultados que coinciden con los cortes previstos desde la pragmática textual, para después dar lugar al análisis de aquellas respuestas que llevan a marcaciones alternativas que no entran en los límites pragmáticos del primer análisis (18 respuestas).

4.1.1 Unidades marcadas pragmáticamente

Para realizar el análisis de las respuestas de los niños seguimos una estructura equivalente a la presentada por Figueras (1998). Encontramos en el texto "Los conejos" 12 enunciados textuales (ENUT), 5 cláusulas textuales (CLAUTEX), 3 sintagmas explicativos(SINTGE) y 15 sintagmas seriales (SINTSS). Debido a que el número de apariciones de cada tipo de unidad no es equivalente en el texto, se hizo un análisis ponderado de estas unidades. En la Tabla 2 se presenta la frecuencia real de unidades en el texto y la ponderada, que sirvió para realizar el análisis.

Tabla 2

Frecuencias reales y ponderadas de las unidades textuales en el texto "Los conejos"

UNIDADES TEXTUALES	FRECUENCIA REAL	FRECUENCIA PONDERADA
ENUT	12	34.3%
SINTSS	15	42.9%
SINTGE	3	8.6%
CLAUTEX	5	14.3%
T O T A L	35	100.0%

Las respuestas de los niños, en términos generales, fueron relativamente homogéneas. La Tabla 3 presenta el resumen de estos resultados.

Tabla 3

Resumen de resultados de las respuestas de los niños

UNIDADES TEXTUALES	MARCACIÓN DE RESPUESTAS
ENUT	41%
SINTSS	68%
SINTGE	11%

Encontramos que las unidades más marcadas fueron los sintagmas seriales y los enunciados textuales (68% y 41%, respectivamente). Notamos también que los sintagmas explicativos recibieron menos marcación, apenas el 11%. Cabe mencionar que el análisis de las cláusulas textuales es improcedente pues éstas están incluidas en unidades mayores (enunciados textuales) y ninguna requiere uso ex profeso de puntuación.

En los apartados siguientes expondremos a detalle las respuestas de marcación de los niños, atendiendo, tanto a las unidades textuales como a la distribución de dichas respuestas por grado escolar. Dentro de esta descripción nos centraremos en las características sintácticas y léxicas particulares de las unidades textuales.

4.1.2 Frecuencia de marcación de los sintagmas seriales

Como se señaló anteriormente, los sintagmas seriales fueron marcados en un 68% de las respuestas. Esta marcación fue la de mayor porcentaje de aparición. Para el análisis se consideraron todas las marcas que los niños introdujeron para cada sintagma serial. Por ejemplo, en el caso de Erick (3º, 9 años) aparecieron cuatro marcaciones:

Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas, los castores, etcétera.

Cabe señalar que estos sintagmas seriales aparecen en el texto distribuidos en tres enunciados textuales que se citan a continuación:

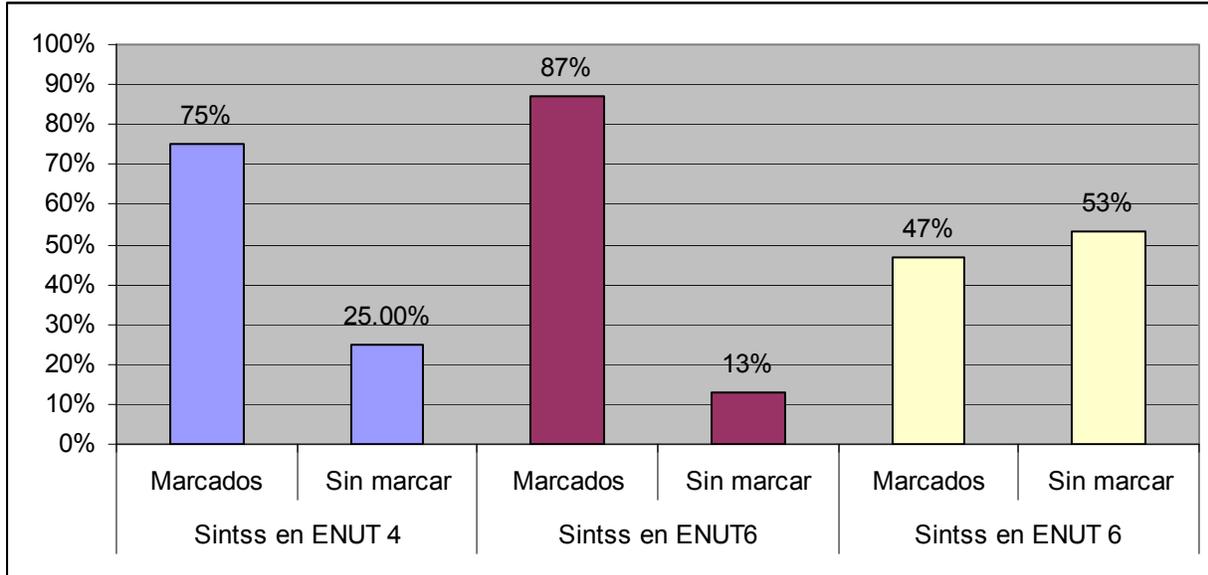
ENUT4: Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como *las liebres (sintss1), las lauchas (sintss2), las ardillas (sintss3), los castores (sintss4), etcétera (sintss5)*.

ENUT6: Comen toda clase de *hojas (sintss6), semillas (sintss7), frutos (sintss8), paja (sintss9), etcétera (sintss10)*.

ENUT8: Hay conejos *blancos (sintss11), negros (sintss12), grises (sintss13), rojizos (sintss14), entre otros (sintss15)*.

La distribución de las respuestas gráficas de los niños de la muestra se presentó en diferentes proporciones. Los sintagmas seriales del ENUT6 fueron los que presentaron mayor marcación (87%), mientras que los sintagmas seriales del ENUT8 presentaron la menor marcación (47%). La ilustración 1 presenta los datos.

Ilustración 1. Porcentaje de marcación de los sintagmas seriales contenidos en ENUTS 4, 6 y 8



Nota: Cada enunciado textual contiene cinco sintagmas seriales lo que representa 75 oportunidades de marcación dentro de cada enunciado para toda la muestra.

Si bien se trata de sintagmas enumerativos, la única diferencia entre éstos estriba en la expresión de cierre. Nótese que los sintagmas seriales del ENUT8 son los que presentaron menor marcación entre las respuestas de los niños. Para poder entender mejor las diferencias entre las respuestas de marcación que recibieron estos sintagmas seriales, es preciso considerar las diferencias que hay entre éstos. Veamos cómo aparecen en el texto:

a) Sintagmas seriales seguidos de "*etcétera*", por ejemplo en el enunciado textual 4:

Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas, los castores, etcétera.

b) Enumeración de sintagmas seguida de "*entre otros*", por ejemplo en el enunciado textual 8:

ENUT8: Hay conejos blancos, negros, grises, rojizos, entre otros.

Probablemente la expresión de cierre *etcétera* esté jugando un papel importante en las decisiones gráficas de los niños. Para aclarar esta hipótesis, realizamos una

prueba T donde la diferencia entre ambos tipos de cierre fue constatada con resultados (T= 561, GI= 4, $\alpha=.054$). En otra prueba T de Student, corroboramos que es significativa la diferencia entre el comportamiento de los sintagmas seriales en ENUT8 con respecto a los otros contenidos en ENUT6 y ENUT4. La Tabla 4 presenta esta información:

Tabla 4

Resultados de prueba "t de Student" para comparar promedios de marcación de sintagmas seriales contenidos en enut4, enut6 y enut8

COMPARACIÓN	T	GL	α
ENUT4- ENUT8	5.292	14	.000
ENUT6-ENUT8	5.283	14	.000

Atendamos ahora a estos mismos resultados considerando el grado escolar de los niños. De acuerdo con las respuestas gráficas, los niños de quinto grado presentaron mayor número de marcas de puntuación que los niños de tercer y cuarto grado. Como puede observarse en la Tabla 5, no se presentó una relación directa entre el grado escolar y la frecuencia de marcación para los sintagmas seriales. Por el contrario, podemos observar cierta homogeneidad en las respuestas de cada grupo escolar.

Tabla 5

Descripción general de las respuestas de marcación para sintagmas seriales, por grado escolar

GRADO	TOTAL DE MARCACIÓN DE SINTAGMAS SERIALES
3°	49
4°	46
5°	59
Total	154

Al interior de los enunciados textuales 4 y 6 observamos el mismo patrón de respuestas: los niños de tercero siempre tuvieron la mayor marcación de puntuación que los de cuarto grado, los niños de quinto grado concentraron la mayor frecuencia. Sin embargo, este patrón cambia en las respuestas de los sintagmas seriales dentro del ENUT8 donde sí hay una relación directa entre el grado escolar y la frecuencia de marcación de dichos sintagmas seriales. La Tabla 6 da cuenta de esto.

Tabla 6

Distribución de respuestas de marcación para sintagmas seriales por grado escolar

GRADO	DESCRIPTOR	ENUT4	ENUT6	ENUT8
Tercero	Frecuencia	18.0	21.0	10.0
	% relativo	33.3	32.3	28.6
	% real	11.7	13.6	6.5
Cuarto	Frecuencia	16.0	19.0	11.0
	% relativo	29.6	29.2	31.4
	% real	10.4	12.3	7.1
Quinto	Frecuencia	20.0	25.0	14.0
	% relativo	37.0	38.5	40.0
	% real	1.0	16.2	9.1
Total	Frecuencia	54.0	65.0	35.0
	% relativo	99.9	100.0	100.0
	% real	35.1	42.1	22.7

Siguiendo la Tabla 6 podemos constatar en la línea de los totales que, para todos los niños de la muestra, el máximo de marcación de sintagmas seriales se presentó en el ENUT6 (42.1%). Por otro lado, al considerar los porcentajes relativos de las respuestas de cada grado escolar, podemos apreciar que en general los niños de toda la muestra presentan consistencia de marcación de sintagmas seriales en sus respuestas. Lo que puede significar que la identificación de sintagmas seriales, como unidad textual, se estabiliza tempranamente y se mantiene a lo largo de la escolaridad.

Sin embargo, si tomamos en cuenta los porcentajes reales de las respuestas, podemos observar que ENUT6 en quinto grado presenta el máximo de respuestas. Por el contrario, ENUT8 con respecto a los niños de tercer grado presentó apenas el 6.5% de las respuestas (11.1% sería el resultado esperado de una distribución equitativa entre grados escolares y ENUTs). Una vez más, consideramos que el cierre de enumeración (*entre otros*) mantuvo cierta influencia en la carencia de puntuación.

4.1.3 Frecuencia de marcación de los enunciados textuales

El enunciado textual fue el segundo tipo de unidad con mayor porcentaje de marcación (41%). Recordemos que el texto provisto a los niños presentaba doce enunciados textuales del tipo:

ENUT1: Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales, por ejemplo, el zorro.

Ciertamente todos los enunciados textuales recibieron marcación, pero en este apartado sólo analizaremos aquellos marcados en los límites iniciales y final, correspondientes a la estructura pragmática del texto.

Cabe señalar que las marcaciones consideradas en esta parte del análisis fueron la marca de inicio con mayúscula, marca de inicio después de un cierre de unidad anterior (con coma o punto) y las marcas de cierre de unidad textual (punto o coma). Presentamos a continuación unos ejemplos de la muestra para ilustrar lo anterior:

César (3°, 9 años)

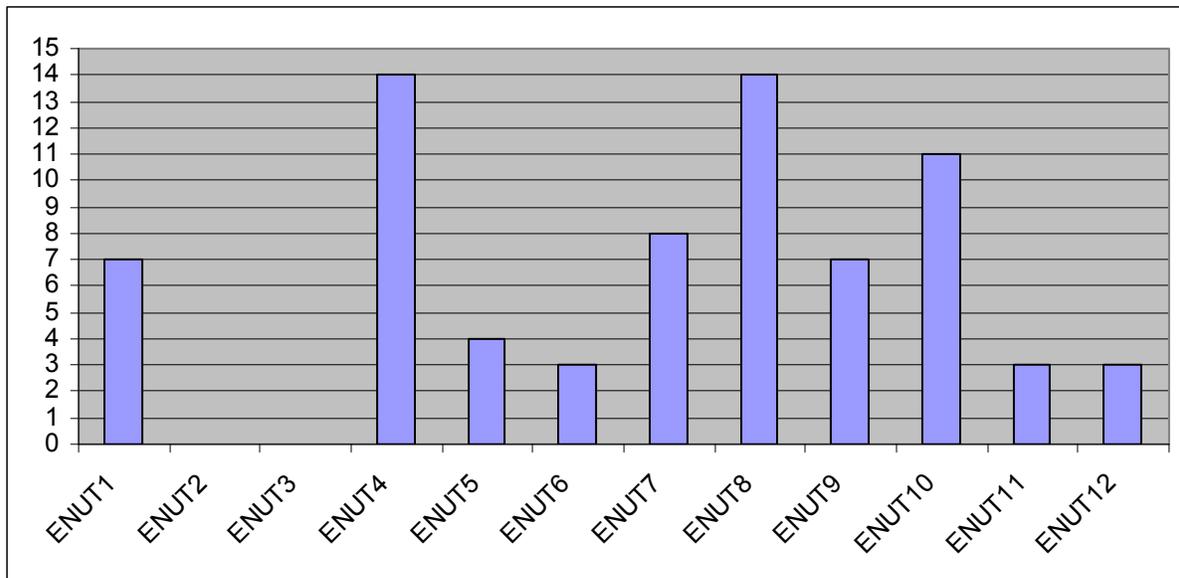
Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales por ejemplo el zorro, se desplazan...

Ángela (4°, 10 años)

Su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados. Hay conejos...

Dentro de la muestra de este estudio se presentaron 74 marcaciones de enunciados textuales, que se distribuyeron heterogéneamente entre los doce enunciados, como lo muestra la Ilustración 2.

Ilustración 2. Frecuencia de marcación de enunciados textuales



Observamos que los enunciados textuales 4, 8 y 10 recibieron mayor marcación, mientras que los enunciados 2 y 3 carecieron de marca.

Atendamos ahora a estos resultados considerando las diferencias sintácticas entre los enunciados textuales.

Podemos decir que los inicios de dichos enunciados fueron de dos tipos:

a) Con empleo de sujeto explícito (ENUT1, 4, 8, 9 y 10). Un ejemplo de este tipo es:

ENUT8: Hay conejos blancos, negros, grises, rojizos, entre otros.

b) Con empleo de sujeto tácito (ENUT2, 3, 5, 6 y 7). Un ejemplo de este tipo es:

ENUT3: Dan grandes saltos para huir con rapidez.

Cabe señalar que ENUT9, a diferencia del resto, presenta al sujeto explícito después de una cláusula de condición circunstancial temporal.

ENUT9: Después que un conejo y una coneja se aparean, los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre, durante un mes, hasta que nacen.

Retomaremos esta particularidad al momento de considerar las respuestas gráficas de los niños.

Si observamos las respuestas de los enunciados con sujeto explícito en posición a los que comienzan con sujeto tácito, podemos apreciar que, con excepción del ENUT9, los enunciados textuales con sujeto explícito recibieron la mayor frecuencia de marcación como se observa en la Ilustración 2.

No podemos decir de primera instancia que la forma en la que aparece el sujeto de los enunciados textuales sea la condicionante para que los niños introduzcan puntuación. Antes debemos decir que la marcación de inicio y final de un enunciado textual está condicionada por los límites de las unidades entre las que se ubica; esto es, un enunciado textual como el ENUT5 está condicionado por el límite final de ENUT4 y el límite de inicio de ENUT6.

ENUT4: Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas, los castores, etcétera.

ENUT5: Se alimentan de vegetales royéndolos. Comen toda clase de hojas, semillas, frutos, paja, etcétera.

ENUT6: Su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados. Hay conejos blancos, negros, grises y rojizos, entre otros.

Bajo esta consideración, realizamos una prueba de contraste para verificar que, independientemente de la forma final del enunciado antecedente, no existe relación con la presencia de marcación en el límite con el enunciado consecutivo. Sin embargo, al realizar la prueba T entre la marcación en el límite anterior de un enunciado textual con sujeto explícito y otro con sujeto tácito encontramos una diferencia significativa de ($T= 16.252$, $GI= 2$, $\alpha = 0.004$) entre la marcación de enunciados textuales con sujeto explícito y aquellas con sujeto tácito.

Otra consideración a tomar en cuenta sería la influencia de los contenidos semánticos de los enunciados textuales en las decisiones de marcación de los niños. Para descartar que bajo este criterio se explican las respuestas, realizamos una prueba de contraste entre los enunciados contiguos con liga semántica⁵ y aquellos semánticamente independientes⁶, pero también contiguos.

Al realizar una prueba T con resultados ($T = 0.555$, $\alpha = 0.635$) encontramos que no existen diferencias significativas entre las respuestas gráficas para estos grupos de enunciados.

Siguiendo este mismo razonamiento, podemos entender las respuestas en relación a ENUT1. Frente a éste, los niños pudieron marcar el inicio necesario con mayúscula, pero el final no fue marcado, esto debido a que el enunciado siguiente iniciaba con un sujeto tácito en posición inicial.

Bajo estas consideraciones pareciera haber mayor posibilidad de introducir los límites de un enunciado textual cuando éste comienza con sujeto explícito. En consecuencia, podemos hacer una nueva consideración respecto de la influencia de la expresión de cierre "etcétera". Pareciera que no es por la presencia de esta expresión que se marca el texto, sino por la presencia de un sujeto explícito en posición inicial dentro de un enunciado textual. Así mismo, pareciera no haber relación entre los temas que desarrollan los enunciados textuales y la introducción de marcas de puntuación.

Observemos ahora estos resultados en función del grado escolar. La frecuencia más alta de respuestas de los niños, al igual que en las marcaciones de los sintagmas seriales, se encuentra en quinto grado tal como lo muestra la Tabla 7.

⁵ Enunciados con liga semántica: ENUTS 1-2, 2-3, 4-5, 5-6, 7-8,9-10, 10-11, 11-12.

⁶ Enunciados semánticamente independientes: 3-4, 6-7, 8-9

El criterio que subyace a esta clasificación es la ruptura de los subtemas desarrollados en cada enunciado. Por ejemplo, ENUT7 desarrolla el tema del pelaje de los conejos mientras que ENUT8 trata el tema de la reproducción de estos animales.

Tabla 7

Porcentajes de marcación para enunciados textuales por grado escolar

GRADO	ENUNCIADOS TEXTUALES CON SUJETO EXPLÍCITO (%)	ENUNCIADOS TEXTUALES CON SUJETO TÁCITO (%)
3°	37.1	12.0
4°	60.0	12.0
5°	71.4	20.0
TOTAL	56.2	14.7

Nota: Dado que en el texto no se presentan en igual proporción enunciados con sujeto explícito y con sujeto tácito, los porcentajes fueron calculados de 25 oportunidades para sujeto tácito y 35 para sujeto explícito.

A diferencia de los sintagmas seriales, la introducción de puntuación para delimitar enunciados textuales pareciera estar en relación directa con el nivel de escolaridad, aunque como lo marca la Tabla 7, las diferencias entre cada grado son muy sutiles. Podemos observar también que, independientemente del grado escolar de los niños, los enunciados con sujeto explícito recibieron siempre mayor marcación.

4.1.4 Frecuencia de marcación de los sintagmas explicativos

Para el análisis de estas unidades se consideraron las marcas que los niños introdujeron en el límite final de cada sintagma explicativo. Esta decisión se tomó ya que, en español, la marcación que precede a los adjuntos explicativos es más convencional (Ver página 31 del capítulo 2).

A continuación presentamos los sintagmas explicativos que aparecen en el texto:

SINTGE1

Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales, **por ejemplo, el zorro.**

SINTGE2

Después que un conejo y una coneja se aparean, los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre, **durante un mes,** hasta que nacen.

SINTGE 3

Por eso, la colonia se puebla cada vez más.

Como puede apreciarse, en el texto encontramos diferentes tipos de sintagmas explicativos, a saber:

- sintagmas con marcadores léxicos (por eso y por ejemplo)
- sintagmas con inciso explicativo (durante un mes)

La introducción de puntuación por parte de los niños de la muestra se presentó exclusivamente en los sintagmas explicativos SINTGE1 y SINTGE3. La Tabla 8 muestra esta información.

Tabla 8

Distribución de respuestas de marcación para sintagmas explicativos

SINTAGMA EXPLICATIVO	FRECUENCIA DE MARCACIÓN N= 15
SINTGE1	3
SINTGE3	1

Si bien se trata sólo de cuatro respuestas, vale la pena señalar que tres de éstas se presentaron entre los niños más grandes. La Tabla 9 muestra el resumen de estos datos incluyendo los marcadores léxicos o el inciso explicativo que se emplea en cada sintagma.

Tabla 9

Distribución de respuestas de marcación para sintagmas explicativos por grado escolar

GRADO	SINTGE1 (POR EJEMPLO)	SINTGE2 (DURANTE UN MES)	SINTGE3 (POR ESO)	TOTAL
3°	0	0	0	0
4°	1	0	0	1
5°	2	0	1	3

Si consideramos los tipos de sintagmas de acuerdo con el empleo que los niños hacen de los marcadores léxicos o incisos, encontramos que la mayor frecuencia de las respuestas infantiles está asociada a sintagmas con marcadores léxicos.

La cantidad de respuestas infantiles resulta insuficiente para poder hacer un análisis fundamentado. Sin embargo, abrimos la posibilidad de indagar en estudios posteriores la relación entre el tipo de sintagmas explicativos y la presencia de puntuación.

En resumen, hemos visto que las marcas de los niños aparecieron con mayor frecuencia en los límites de los sintagmas seriales y los enunciados textuales. En las respuestas gráficas para los sintagmas seriales, los niños de quinto grado presentaron mayor marcación de puntuación que los niños de tercer y cuarto grado, sin observarse una relación directa entre el grado escolar y la frecuencia de marcación para estas unidades. Por el contrario, sí notamos cierta homogeneidad entre las tres unidades en las respuestas de cada grupo escolar.

La marcación de los niños para los enunciados textuales, a diferencia de los sintagmas seriales, muestra una relación directa con el nivel de escolaridad, aunque las diferencias son muy sutiles. Observamos también que los niños de tercer grado introdujeron marcación sólo en los enunciados textuales que comienzan con sujeto explícito.

Los sintagmas explicativos recibieron muy poca marcación, aún así notamos que los niños que introdujeron más marcas para estas unidades fueron de quinto grado.

A través de estas respuestas hemos visto que es pertinente considerar la idea de que existen recursos léxicos (como el tipo de sujeto o las expresiones de cierre) que pueden servir como criterios iniciales para la introducción de una marca. Discutiremos este punto más adelante.

4.1.5 Marcación de unidades alternativas en el texto

En este apartado se muestran las dieciocho respuestas de los niños que exceden las unidades pragmáticas convencionales desde las que realizamos el análisis anterior. Es pertinente agregar que la mayoría de estas marcaciones alternativas fueron realizadas por los niños de cuarto y quinto grado. El análisis de estas respuestas se realizó atendiendo a la ubicación de la marca de puntuación en la línea del texto considerando si ésta indicaba inicio o fin de unidad.

Encontramos que la mayoría de las respuestas de los niños (diecisiete en total) se relaciona con la introducción de marcas de puntuación – mayúscula y punto – que delimitan unidades informativas del tipo enunciado textual. Observamos también que la marcación de estas unidades se presentó en el tránsito de los primeros dos párrafos y los tres últimos del texto original. En estos espacios, la puntuación utilizada por los niños dio lugar a la construcción de unidades textuales semánticamente plausibles – se articulan en torno a un tema – por medio de la constitución de unidades textuales pertinentes gramaticalmente.

A continuación mostramos algunos ejemplos de estas unidades informativas con estructura de enunciado textual. Aclaramos que se respetó la puntuación que utilizaron los niños, la cual se resalta con negritas.

- (1) **E**ntre otros después que un conejo y una coneja se aparean los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre durante un mes hasta que nacen las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez.
- (2) **T**ienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera por eso la colonia de conejos se puebla cada vez más.
- (3) **P**or ejemplo el zorro se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras dan grandes saltos para huir con rapidez.
- (4) **D**urante un mes hasta que nacen las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez.
- (5) **C**uando los conejitos crecen no se van a otra madriguera por eso la colonia de conejos se puebla cada vez más.

Podemos observar que este tipo de marcación aglutina a los enunciados textuales contiguos con liga semántica que aparecen en el texto. Como consecuencia, cada enunciado textual creado por los niños asigna un valor comunicativo para ser interpretado como una unidad. Incluso, esta unidad puede verse más asociada a una especie de bloque informativo que desarrolla un subtema del tópico general.

Observamos también, a excepción del ejemplo (2), que dentro de la delimitación de estos enunciados textuales, los niños consideraron algunos recursos léxicos que facilitan la introducción tópica de la unidad. Nos referimos a los marcadores léxicos por ejemplo y entre otros, así como a las expresiones adverbiales o preposicionales que indican un período temporal: cuando, durante un mes. Hacemos esta distinción ya que estos recursos léxicos fueron utilizados por los niños como indicadores de inicio del enunciado textual.

En suma, los marcajes de los niños parecen responder a una voluntad de construir unidades con significado; donde sus estrategias parecen ser: a) la utilización de marcas léxicas diversas, b) la búsqueda de unidad o relación semántica, y quizá derivado de ello: c) la constitución de unidades textuales plausibles.

Observemos estos resultados según la frecuencia de aparición por grado escolar. La Tabla 10 muestra la información.

Tabla 10

Frecuencia de aparición de enunciados textuales no pragmáticos por nivel de escolaridad

Grado escolar	Marcación de enunciados alternativos
3°	2
4°	10
5°	5

Podemos observar que la mayoría de estas respuestas fue realizada por los niños de cuarto grado. Es posible que los niños de este grado escolar realicen una mejor interpretación del texto y se guíen por criterios discursivos y/o temáticos para encontrar los límites de los bloques informativos que marcan. A pesar de que en tercer grado sólo aparecen dos casos de este tipo de marcación, vale la pena señalar que en ambos casos se marcaron los límites iniciales de un enunciado textual con sujeto explícito (Ejemplo 5).

Como vemos, no se trata de marcaciones azarosas. Cada una de estas unidades no coincidentes con la puntuación pragmática esperable del texto tiene un valor comunicativo en el cual se aborda algún aspecto temático.

La única respuesta que no presenta estas particularidades está caracterizada por un uso no guiado por información semántica, ya que no consigue la reconstrucción de un significado. Es decir, no posibilita un sentido completo con un fin claro (en este caso, una finalidad informativa, dado el tipo de texto):

(6).Las lauchas, las ardillas, los castores, etcétera.

La marcación utilizada en esta respuesta segmenta al enunciado textual (ENUT4) en dos unidades debido a que el niño introdujo punto y seguido para separar la cláusula textual [son roedores como las liebres] del listado que le seguía. Podemos decir que hubo sensibilidad a la existencia de dos unidades sobrepuestas⁷ en sus límites y marcación convencional al término del listado.

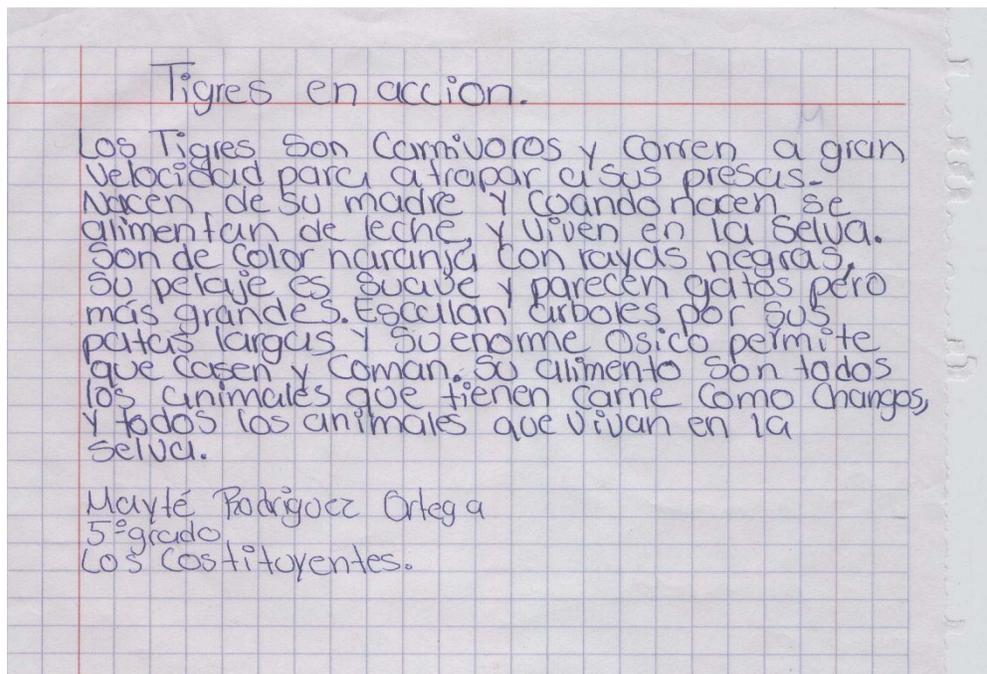
⁷ Se trata de lugares donde pragmáticamente el valor de la marca es doble (por rompimiento de unidad y por coordinación) y donde el signo – convencionalmente la coma - marca una interfaz entre dos planos estructurales lo que da lugar a una superposición (Simone, 1991).

4.2 La producción de un texto expositivo

En este apartado analizaremos los textos elaborados bajo la consigna: *escribe lo que sepas sobre los tigres*. Obtuvimos quince textos de extensión variable, desde cuatro hasta diecisiete líneas, aproximadamente.

Cabe señalar que la extensión del texto no guardó relación directa con el grado escolar de los niños ya que encontramos textos de quince líneas en tercer grado y textos de sólo cuatro en cuarto. Así mismo, todos los textos de los niños resultaron ser expositivos. Es decir, plantearon el tema solicitado, fueron escritos en tercera persona gramatical, utilizaron oraciones con verbos en modo indicativo y estuvieron compuestos por unidades informativas yuxtapuestas y coordinadas con las que introdujeron nueva información, a saber: propiedades físicas, hábitat, alimentación crianza, etc. Presentamos a continuación un ejemplo de estos textos.

Ilustración 3. Mayte /5º



Encontramos que de los quince textos producidos, solamente tres carecieron de puntuación. Sin embargo, como lo veremos a continuación, los autores de estos textos emplearon otros recursos para organizar su escritura. Cabe señalar que entre usar o

no puntuación se presentaron recursos compartidos. Es decir, hubo niños que pudieron mezclar signos de puntuación con otros recursos de organización, como cambiar de línea, emplear recursos léxicos, etc.

Antes de presentar un análisis puntual de los recursos empleados por los niños, cabe señalar que no todos involucraron necesariamente puntuación ni otros recursos gráficos convencionales tales como el uso de mayúsculas o cambio de línea. Dentro de los textos infantiles encontramos estructuras pragmáticas más o menos homogéneas de acuerdo con las unidades empleadas. Estas fueron:

Enunciados textuales	(15/15 niños)
Sintagmas explicativos	(11/15 niños)
Sintagmas seriales	(9/15 niños)
Cláusulas textuales	(9/15 niños)
Enunciados oracionales	(3/15 niños)

4.2.1 La delimitación de enunciados textuales

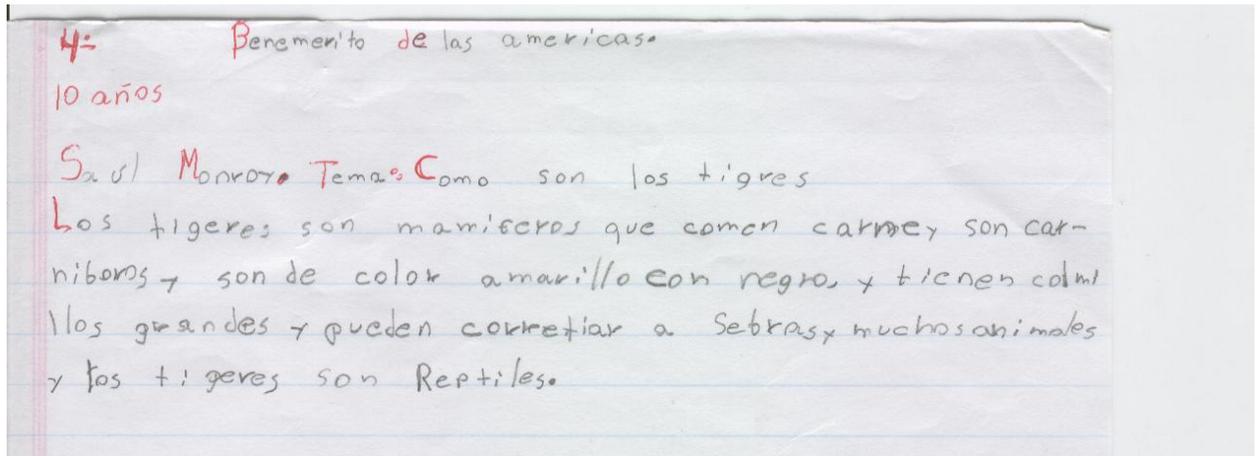
Si bien todos los niños emplearon este tipo de unidades pragmáticas, los recursos de marcación variaron entre 11 posibilidades, probablemente debido al tipo de marcas que habitualmente se emplean para ello, a saber, mayúscula al inicio, punto al final e incluso cambio de línea.

Las respuestas de los niños fueron desde omitir el uso de mayúsculas y la puntuación al final, hasta escribir convencionalmente iniciando con mayúscula, introduciendo el punto final e, incluso, marcando salto de línea.

La diversidad de respuestas fue tal que optamos por clasificarlas en dos grandes grupos. Por un lado, ubicamos los enunciados textuales con exposición continua, concatenados en su exposición; anteceditos y sucedidos por otro enunciado textual sin marcas de inicio o final. Por otro lado, clasificamos los enunciados textuales con marcación clara de límites inicial y final.

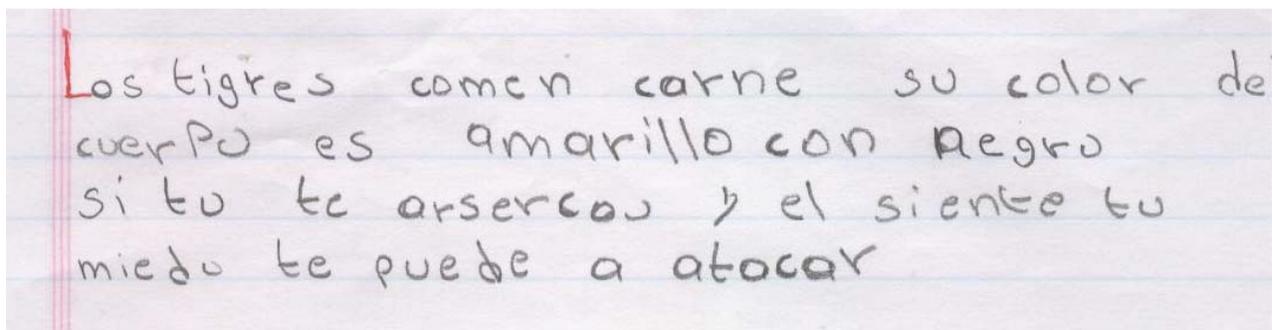
Si bien los enunciados textuales con exposición continua no presentaban marcas convencionales en sus límites, hacia el final de éstos marcaban la transición a otro enunciado textual a través del uso de [,] o [y]. El siguiente es un ejemplo de este tipo de delimitación.

Ilustración 4. Saúl/4º



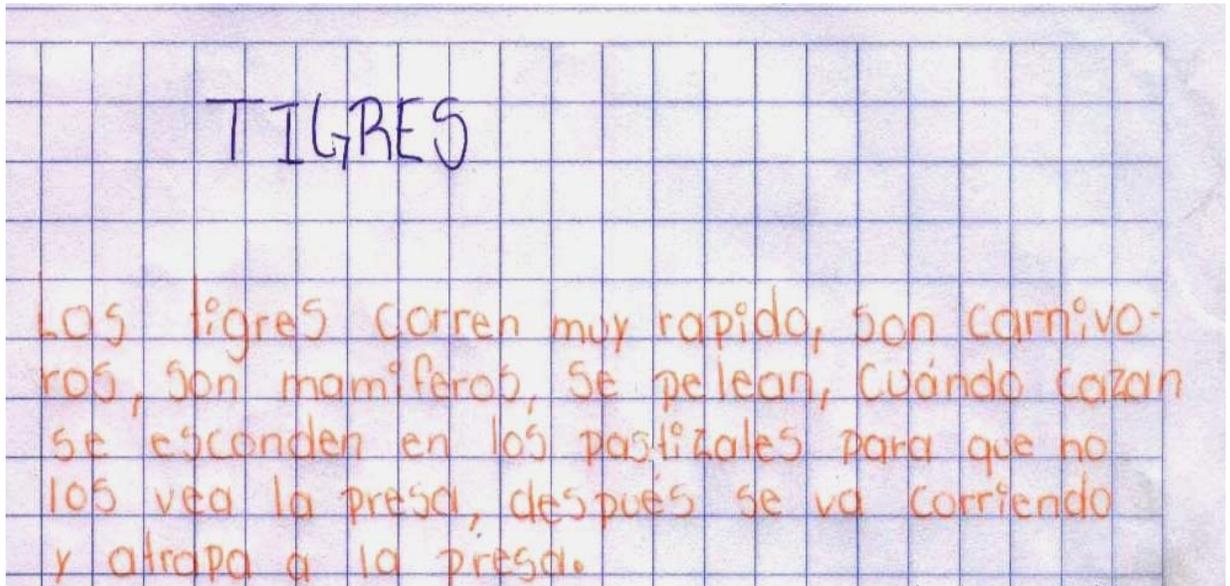
Encontramos también sucesión de enunciados textuales carentes de todo límite entre el final de uno y el inicio del siguiente, pero con definición léxica del inicio a través de la presencia de un verbo conjugado o bien por la introducción de un nuevo sujeto, característica del inicio de una unidad oracional.

Ilustración 5. Ángela/4º



Los enunciados textuales con marcación de límites se caracterizaron por el empleo de mayúsculas hacia el inicio de la unidad, el cierre mediante puntuación ([.] [y] [,]), e incluso, salto de línea entre enunciados.

Ilustración 6. Alondra D/4º/ Fragmento 1



Este tipo de respuestas muestra el uso de la coma como recurso encargado de transición entre segmentos informativos. Los enunciados en cuyos límites está la presencia de la coma como marca gráfica proporcionan —pragmáticamente— la instrucción de progresión temática.

La Tabla 11 resume la información respecto al tipo de enunciados textuales por grado escolar de los niños.

Tabla 11

Número de enunciados textuales (porcentajes relativos y absolutos) por tipo de respuesta y grado escolar

Grado escolar		Exposición continua	Exposición con límites	Total de enunciados
3°	Frecuencia	35.0	3.0	38
	% relativo	92.0	8.0	
	% real	40.2	3.4	
4°	Frecuencia	18.0	3.0	21
	% relativo	86.0	14.0	
	% real	20.7	3.4	
5°	Frecuencia	7.0	21.0	28
	% relativo	25.0	75.0	
	% real	8.0	24.1	
Total	Frecuencia	60.0	27.0	87
	% real	68.9	30.9	

Como puede apreciarse en la Tabla 11, la mayoría de los enunciados textuales presentados por los niños fue de tipo "exposición continua", salvo entre los niños de quinto año quienes en su mayoría (75.0%) escribieron estos enunciados con exposición de límites. Encontramos, entonces, una relación directa entre la exposición con límites y el grado escolar.

Presentamos a continuación un análisis detallado de las respuestas involucradas en ambos tipos de exposición.

4.2.2 Análisis de los enunciados textuales con exposición continua y exposición con límites

a) Enunciados textuales con exposición continua

Los recursos empleados por los niños los resumimos en cuatro tipos, a saber: transiciones oracionales, transiciones verbales, transición mediante empleo de [y] y transición mediante el empleo de [,]. La Tabla 12 resume la información.

Tabla 12

Porcentaje (relativo y absoluto) de uso de recursos para enunciados textuales con exposición continua

Grado		Transición oracional	Transición verbal	Uso de "y"	Uso de ","	Total de ENUTS
3º	Frecuencia	8.0	16.0	8.0	0.0	32
	% relativo	25.0	50.0	25.0	0.0	
	% real	11.0	21.9	11.0	0.0	
4º	Frecuencia	3.0	1.0	15.0	4.0	23
	% relativo	13.0	4.3	65.0	17.4	
	% real	4.1	1.4	20.5	5.5	
5º	Frecuencia	1.0	1.0	1.0	15.0	18
	% relativo	5.5	5.5	5.5	83.3	
	% real	1.4	1.4	1.4	20.5	
Total	Frecuencia	12.0	18.0	24.0	19.0	73
	% real	16.5	24.7	32.9	26.0	

Como puede apreciarse en la línea de los totales, las respuestas de los niños en función de la transición verbal y el uso de coma fueron más o menos homogéneas siendo los extremos de contraste las transiciones oracionales (16.5%) y el uso de [y] (32.9%)

Sin embargo, si apreciamos estos mismos resultados considerando el grado escolar y el porcentaje relativo de las respuestas encontramos una progresión directa en la que las respuestas con empleo de transición verbal están, en su porcentaje más alto, asociadas a niños de tercer año y el uso de [,] está asociado a los niños de quinto

grado.

Siguiendo con estos datos, pareciera que la respuesta menos avanzada (la de los niños de tercero) es la marcación de unidades a través del uso de transiciones verbales, después estaría el uso del conector [y] empleado en su mayoría por los niños de cuarto año y finalmente el uso de [,] para separar enunciados textuales.

b) Enunciados textuales con exposición con límites

Como mencionamos más arriba, las respuestas que pertenecen a este grupo (27) se caracterizan por presentar marcas de puntuación más o menos convencionales — mayúscula y punto — y en algunos casos, salto de línea. Estos recursos fueron utilizados en la delimitación tanto de enunciados con estructura simple, como a enunciados sintácticamente más complejos (con subordinaciones, enumeraciones o añadidos). A continuación la Tabla 13 muestra un resumen de estos datos considerando el nivel de escolaridad de los niños.

Tabla 13

Número de enunciados textuales (porcentajes absolutos) por tipo de recurso de exposición con límites y grado escolar

Grado		Uso de mayúscula y punto	Uso de mayúscula y punto con salto de línea	Total de enunciados marcados con estos recursos
3°	Frecuencia	4.0	0.0	4.0
	%	14.8	0.0	14.8
4°	Frecuencia	4.0	1.0	5.0
	%	14.8	3.7	18.5
5°	Frecuencia	16.0	2.0	18.0
	%	59.3	7.4	66.7
Total	Frecuencia	24.0	3.0	27.0
	%	88.9	11.1	100.0

Como lo muestra la Tabla 13 los niños de quinto año fueron los que más concentraron enunciados con límites en ambos extremos (66.7%). Si bien en la muestra total de enunciados producidos por los niños estas respuestas apenas representan el 18%, vale la pena resaltar que se trata de las respuestas más avanzadas que corresponden a los niños con mayor experiencia escolar. Son estos mismos niños los que emplean la mayor cantidad de recursos convencionales de delimitación: mayúscula y punto (59.3%). Por otro lado, podemos observar que la combinación mayúscula-punto y salto de línea no es un recurso común de delimitación entre los niños de la muestra.

4.2.3 Consistencia en la marcación de los enunciados textuales

Como lo mencionamos al inicio del apartado 4.2, las respuestas de los niños no siempre fueron consistentes. Es decir, un mismo niño presentó respuestas a veces marcadas convencionalmente y otras con marcaciones pre-convencionales como las que mostramos antes. La Tabla 14 resume la variabilidad de las respuestas de toda la muestra, marcando qué tipo de recurso emplearon los niños, independientemente del número de enunciados involucrados.

Decidimos mostrar esta tabla con todos los datos para hacer notar la concentración de los mismos en los extremos de grado escolar y tipo de respuesta.

Así, mientras que los datos de tercer año se concentran entre las transiciones oracionales y las verbales, los de quinto año aparecen entre la marcación convencional (mayúscula + punto) y el empleo de [.,].

Podemos apreciar también que los niños de cuarto año presentaron el máximo de dispersión en los recursos empleados, lo que nos sugiere que se trata de un grado muy importante en cuanto a la exploración que hacen los niños de los recursos para organizar sus textos. Incluso esta variabilidad de recursos y respuestas coincide con los resultados mostrados en el apartado 4.1.5 donde se exponen los enunciados alternativos resultantes de las delimitaciones de los niños de la muestra.

Tabla 14

Consistencia de las respuestas de cada niño de la muestra

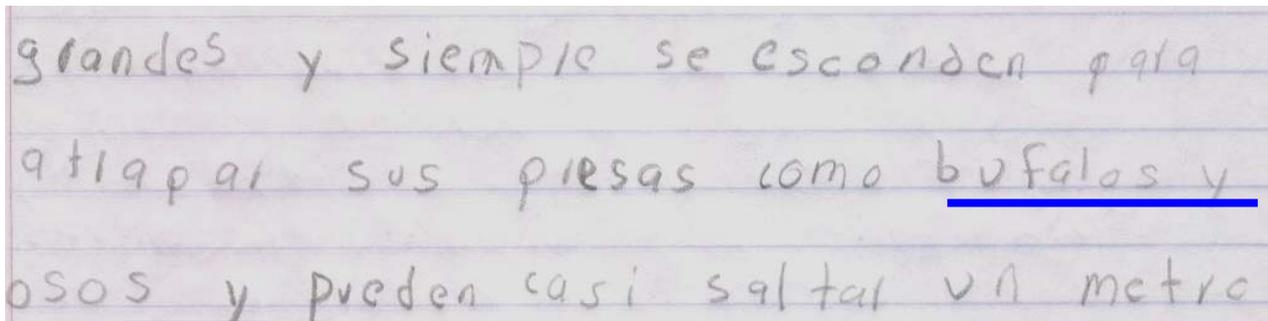
Grado	Niño	Transición oracional	Transición verbal	Uso de "y"	Uso de ",,"	Mayúscula + punto
3°	Ma. Gpe					
	Tomás					
	César					
	Abraham					
	Erick					
4°	Saúl					
	Diego					
	Ma. Gpe.					
	Olivia V.					
	Ángela					
5°	Alondra D.					
	Nancy					
	Alondra C.					
	Mayte					
	Yadira					
Total		6	5	3	3	7

4.2.4 La delimitación de los sintagmas seriales

Los niños que incluyeron estas unidades pragmáticas en sus textos recurrieron a tres tipos de recursos para su marcación. Estos fueron desde omitir el uso de marca gráfica hasta usar la marca convencional – coma – que se usa para la delimitación de estas unidades.

Encontramos un total de cuarenta y cuatro (44) sintagmas seriales dentro de enumeraciones que requerían de marca gráfica. Hacemos esta aclaración debido a que en los textos aparecen otros sintagmas seriales que no requerían puntuación pues al ser compuestas de dos elementos, la coordinación con la conjunción [y] era suficiente como se observa en el siguiente texto.

Ilustración 7. José Tomás /3º /fragmento 2



Para el análisis de aquellos sintagmas seriales que sí requerían de marca gráfica optamos por crear tres grupos:

- a) aquellos que no recibieron puntuación,
- b) aquellos con marcación léxica, sea con la conjunción [y] o la preposición [con],
- c) aquellos con marcación de coma.

Al igual que los recursos de marcación para separar enunciados textuales, los sintagmas seriales presentan datos diferenciados por nivel de escolaridad. La Tabla 15 presenta los tres tipos de respuesta considerando el nivel escolar de los niños.

Tabla 15

Número de sintagmas seriales (porcentajes absolutos), por tipo de respuesta y grado escolar

Grado		Sin marca	Marcación léxica	Puntuación (coma)	Total
3°	Frecuencia	15.0	0.0	3.0	18.0
	% absoluto	34.1	0.0	6.8	40.9
4°	Frecuencia	3.0	0.0	6.0	11.0
	% absoluto	6.8	0.0	13.6	25.0
5°	Frecuencia	2.0	7.0	8.0	15.0
	% absoluto	4.5	15.9	18.2	34.1
Total	Frecuencia	20.0	7.0	17.0	44.0
	% absoluto	45.5	15.9	38.6	100.0

Los niños de tercero presentan clara diferencia en las respuestas: 34% de éstas están asociadas a la carencia de marcas. Los niños de cuarto y quinto año presentaron respuestas muy similares tendientes al empleo de puntuación (uso de coma). Observamos también que el 15.9% de las respuestas de los niños de quinto sí consideraron los límites de sintagmas seriales, pero incluyeron la conjunción [y] para separarlos.

Cabe señalar que en quinto grado dos niños presentaron otro tipo de unidad textual para introducir enumeraciones y que estos casos fueron acompañados del uso de dos puntos [:]. Veamos estos textos.

Ilustración 8. Alondra D/5° / fragmento 3

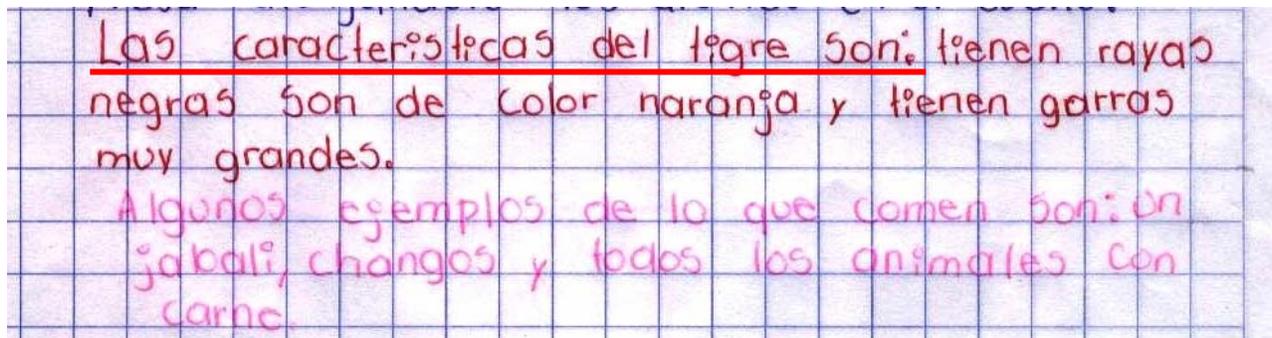
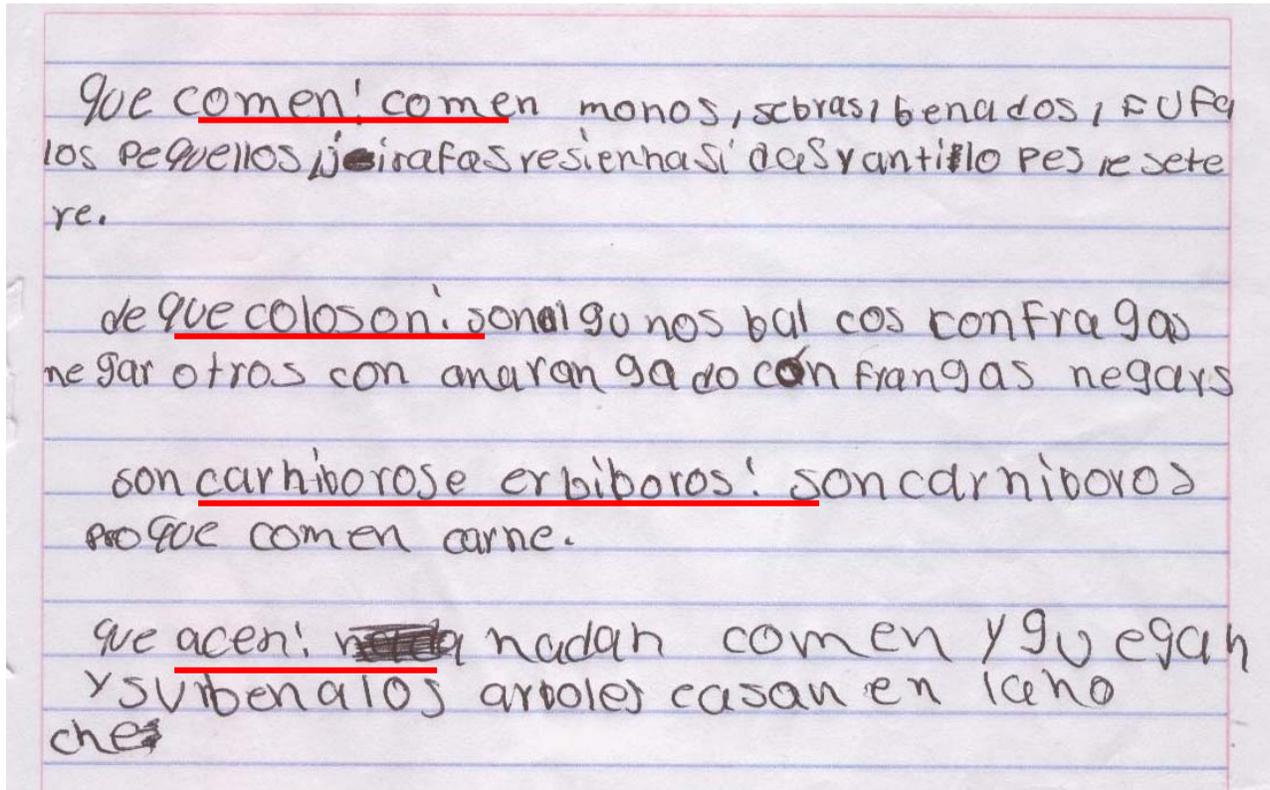


Ilustración 9. Yadira /5°



Como vemos en la Ilustración 8, la tematización da lugar a una serie de sintagmas que describen las características físicas de los tigres. En la Ilustración 9, cada una de las tematizaciones sirve como introducción a una serie de respuestas para los temas formulados. En este mismo texto podemos observar también los tres tipos de respuesta, a saber, en el primer enunciado textual los elementos de la enumeración (sustantivos) se hacen con coma; en el segundo enunciado, cada uno de los elementos de la serie se introducen a través de la palabra "con" mientras que en el último enunciado textual los verbos que describen las acciones que realizan los tigres son, o bien marcados por la conjunción [y] o no reciben marca alguna.

Por la cantidad de datos recabados, nos vemos en la imposibilidad de concluir respecto de la influencia entre las características de los elementos enumerados y los recursos empleados por los niños para su organización.

4.2.5 La delimitación de sintagmas explicativos

Las unidades textuales del tipo sintagma explicativo fueron las terceras más recurrentes en la construcción de los textos de los niños de la muestra (35 apariciones de sintagmas de este tipo). Se trata de unidades incrustadas en el enunciado textual que producen un efecto parentético de orden explicativo.

Para comprender mejor las respuestas de los niños, clasificamos los recursos infantiles para introducir sintagmas explicativos dos grupos: a) expresiones preposicionales y b) conectores discursivos. Posteriormente, registramos el número y tipo de sintagmas explicativos que recibió marca de puntuación. Esto se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16

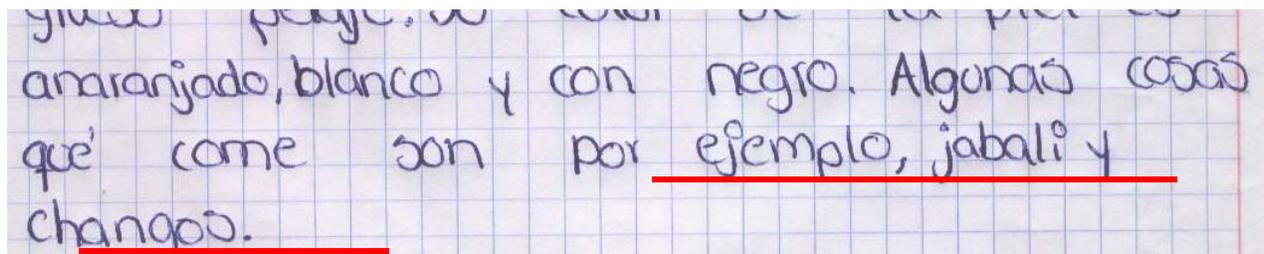
Número de expresiones preposicionales y conectores discursivos por grado escolar

Grado	Expresiones preposicionales	Conectores discursivos	Total
3°	5	9	14
4°	5	3	8
5°	5	8	13
Total	15	20	35

Como puede observarse en la columna de las apariciones, la presencia de sintagmas explicativos se distribuyó más o menos homogéneamente entre los textos de los niños de los diferentes grados escolares independientemente del tipo de recurso para introducir sintagmas explicativos. Cabe señalar, en términos de uso de puntuación, que solamente cuatro de estas treinta y cinco respuestas recibieron "coma" en sus límites. Estas marcaciones coinciden en presentarse a propósito de conectores discursivos y todas ellas fueron realizadas por niños de quinto año. Presentamos a

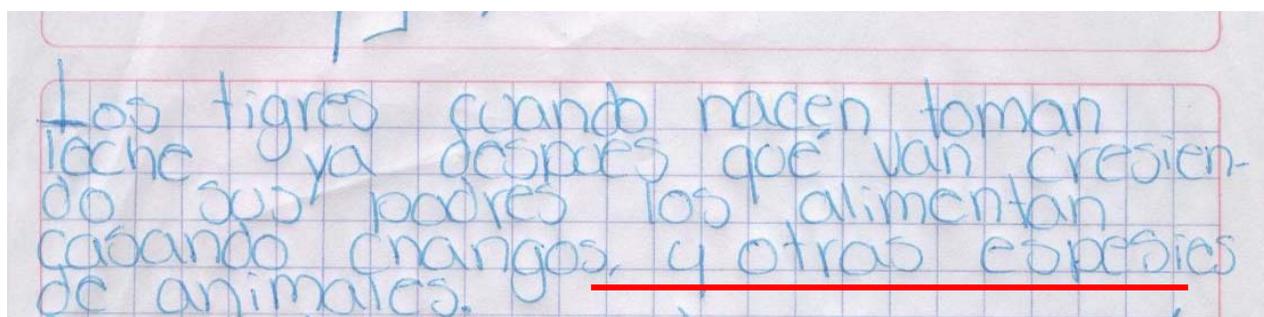
continuación algunos ejemplos:

Ilustración 10. Nancy/5º/fragmento 4



anaranjado, blanco y con negro. Algunas cosas que come son por ejemplo, jabali y changos.

Ilustración 11. Alondra C/5º/fragmento 5



Los tigres cuando nacen toman leche ya después que van creciendo sus padres los alimentan cabando changos, y otras especies de animales.

La presencia de coma que precede al marcador léxico en el texto de la Ilustración 10 sirve básicamente para anunciar sintagmas seriales que ejemplificarán lo que el tigre come. Por su parte, la coma que antecede a la conjunción en el texto de la Ilustración 11, delimita a un sintagma con un nivel de complementación externo.

Hemos dicho ya que los sintagmas explicativos usados por los niños, en su mayoría, carecen de puntuación. Veamos ahora el tipo de recursos léxicos que podrían explicar tentativamente este fenómeno. Presentamos en la Tabla 17 un resumen de los recursos léxicos empleados.

Tabla 17

Frecuencia de uso de introductores léxicos para los sintagmas seriales

Expresiones preposicionales	Total de apariciones	Conectores discursivos	Total de apariciones
para	10	o sea	2
hasta	1	de hecho	1
con	1	por lo tanto	1
por	3	por ejemplo	1
		como	7
		por eso	1
		y	2
		pero	2
		o cualquier	2
Total	15	Total	19

La naturaleza gramática y semántica de los sintagmas explicativos requiere de introductores como los que los niños emplearon. Los niños en sus textos, además de mostrar el dominio que tienen sobre estas unidades pragmáticas, nos sugieren también que los conectores de éstas pueden ser suficientemente fuertes como para prescindir de puntuación. De hecho, la convencionalidad del español posibilita la carencia de marcación frente a algunas expresiones preposicionales. Los siguientes ejemplos dan cuenta de esto:

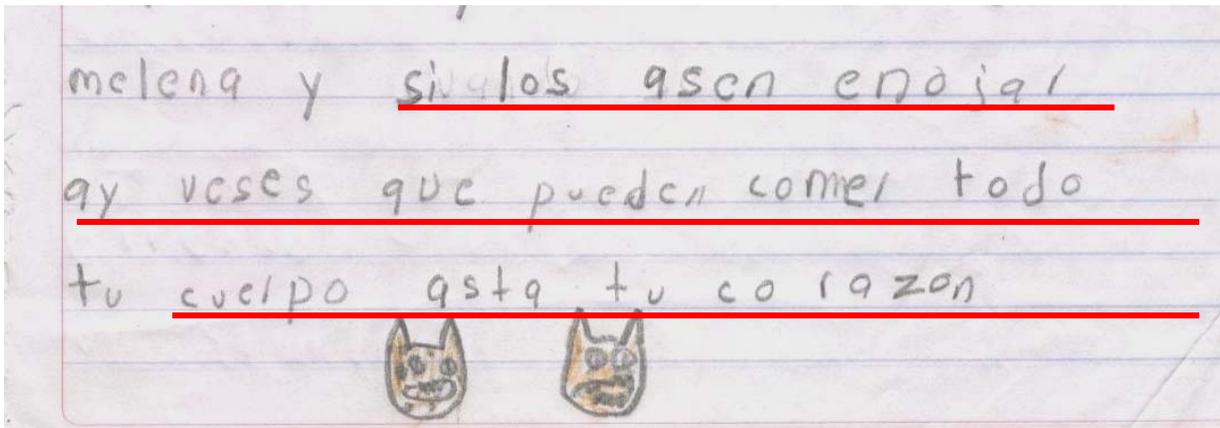
Ejemplo 1. En la madrugada del martes "Dean" castigó primero a la península mexicana de Yucatán **con** feroces vientos de 260 kilómetros por hora y ráfagas de **hasta** 315 kilómetros por hora.

Ejemplo 2. _Dos grupos de investigadores asturianos trabajan en el cultivo de células de hueso **para** realizar implantes dentales y beneficiar a pacientes que han visto menguada la estructura ósea de su boca

4.2.6 La delimitación de cláusulas textuales

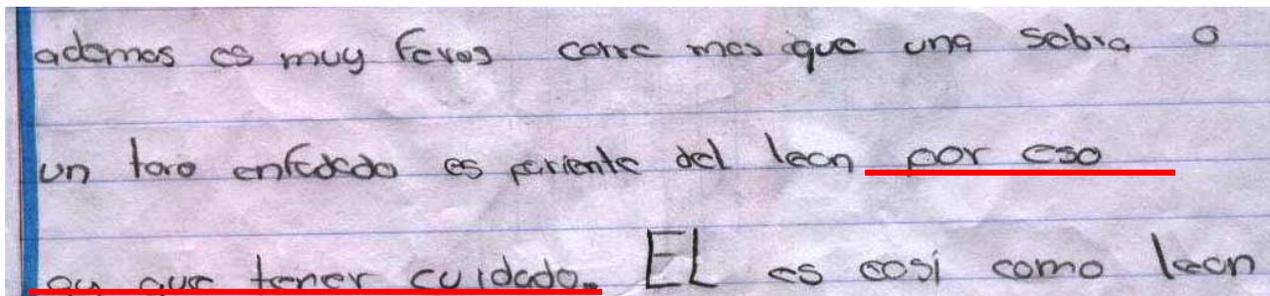
Como lo marcamos en un principio, solamente nueve niños introdujeron cláusulas textuales en sus escritos. En total contabilizamos dieciséis unidades de este tipo. De éstas, pudimos encontrar cláusulas condicionales y cláusulas explicativas. Presentamos a continuación un ejemplo de cada una. Veamos un ejemplo de cláusula condicional:

Ilustración 12. José Tomás/3º/fragmento 6



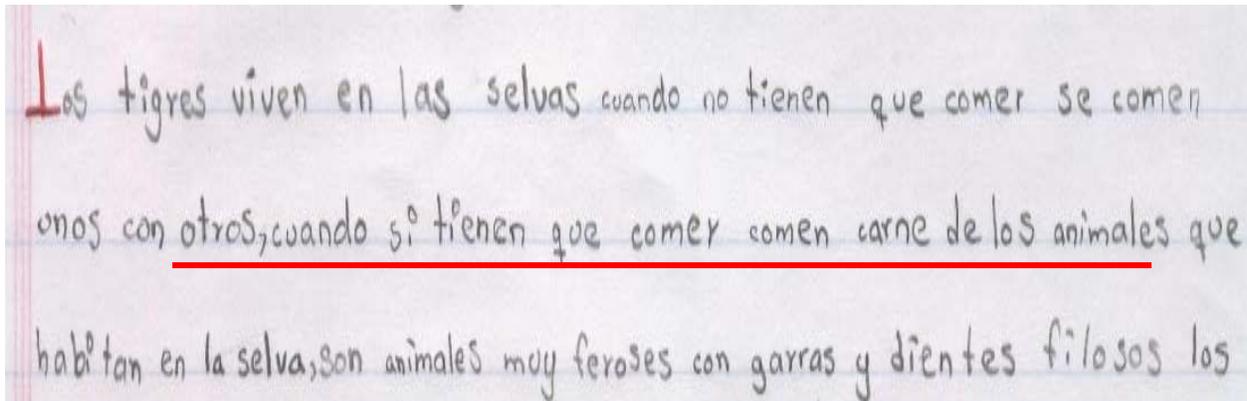
Ejemplo de cláusula explicativa

Ilustración 13. Abraham/3º/fragmento 7



Veamos ahora el tipo de recursos empleados por los niños para delimitar las cláusulas textuales. Doce cláusulas carecieron de puntuación, mientras que sólo cuatro presentaron empleo de comas. En seguida mostramos un ejemplo.

Ilustración 14. Ma. Gpe. /4º/fragmento 8



De esas cuatro cláusulas marcadas, tres están asociadas al empleo del adverbio "cuando". Respecto de las cláusulas textuales sin puntuación, observamos la presencia de los siguientes nexos:

porque	3
pero	2
por eso	2
para	1
si	2

Nuevamente nos encontramos frente a unidades con marcaciones léxicas muy peculiares que, incluso convencionalmente, no siempre van acompañadas de puntuación. Los niños, frente a éstas, optan en su mayoría por no introducir marcadores. Nuevamente nos preguntamos si para ellos el empleo de estos marcadores léxicos es suficiente para distinguir las cláusulas.

4.2.7 Enunciados oracionales

Solamente encontramos tres unidades pragmáticas de este tipo. Baste decir que se trata de oraciones coordinadas yuxtapuestas por la conjunción [y]. En la producción convencional no requieren de puntuación particular.

4.2.8 Conclusiones provisionarias sobre la organización infantil de un texto propio

A lo largo de estos apartados hemos podido mostrar la diversidad de recursos empleados por los niños. Podemos ahora decir que no todas las unidades pragmáticas requirieron marcaciones equivalentes.

Encontramos que los enunciados textuales, a diferencia de las cláusulas textuales y los sintagmas explicativos, presentaron un amplio abanico de recursos para su delimitación. Esta diferencia pareciera estar motivada por los recursos léxicos propios de los sintagmas explicativos y de las cláusulas textuales. Es decir, cuando una unidad pragmática carece de marcadores léxicos introductorios, demanda mayor dificultad para elegir los recursos de marcación en sus límites, mientras que cuando aparecen marcadores léxicos introductorios, éstos fungen como límites de dichas unidades.

Los recursos empleados por los niños para diferenciar los límites de los enunciados textuales nos permitieron observar que la introducción de puntuación pareciera constituir un recurso avanzado (empleado por los niños con mayor experiencia escolar) después de haber recurrido al uso de marcadores léxicos como el conector [y] así como a la transición de un enunciado textual a otro mediante el cambio de verbo.

En este sentido, si los organizadores textuales inician siendo recursos léxicos, no resulta descabellado pensar que dada la presencia de estos introductores se prescindiera de la marcación en las cláusulas textuales y los sintagmas explicativos.

4.3 Análisis comparativo entre la organización de un texto propio y uno ajeno

Concluimos el apartado anterior señalando que la presencia de marcas léxicas como conectores discursivos, expresiones preposicionales o transiciones verbales, puede ser la explicación a la carencia de puntuación en los textos infantiles. Esto es, algunos recursos léxicos enlazan un segmento textual previo con el siguiente estableciendo una relación semántica. Posiblemente sea la función de relacionar y poner en contacto dos unidades textuales, junto con el efecto de progresión temática, lo que lleva a los niños a prescindir del uso de puntuación en algunos espacios textuales.

Trataremos de probar esta hipótesis a la vista de lo que sucedió en la organización de los textos ajenos, ya que el análisis del corpus referente a la organización de un texto sin marcas de puntuación o distribución gráfica nos permitió concluir que hay marcas léxicas o fórmulas en los textos que inciden en la introducción de puntuación. Sin embargo, cuando los límites entre las unidades textuales dentro de ese texto no fueron tan claros, la búsqueda de otros recursos para organizar el discurso por parte de los niños se hizo evidente.

A lo largo de este apartado haremos una comparación de las respuestas de los niños ante la corrección de un texto ajeno (Tarea 1) y la producción de un texto propio (Tarea 2). Centraremos la atención en los recursos empleados para la delimitación de las unidades pragmáticas –gráficos y léxicos– puesto que los consideramos importantes desde la perspectiva adoptada para esta investigación, según la cual estos recursos pueden mostrar las concepciones infantiles acerca de la organización textual.

La Tabla 18 presenta el resumen general de las respuestas de los niños sobre la delimitación de las unidades textuales en ambas tareas.

Tabla 18

Resumen de resultados de las respuestas de los niños sobre la introducción de puntuación en las unidades pragmáticas para las tareas 1 y 2

Unidades textuales	Texto ajeno	Texto propio
Sintagmas seriales	68%	39%
Enunciados textuales	41%	31%
Sintagmas explicativos	11%	11%

Como puede apreciarse en la Tabla 18, los porcentajes de puntuación sobre los tipos de unidad pragmática fueron similares en ambas tareas. Esto es, los sintagmas seriales siempre recibieron el mayor porcentaje de puntuación, seguidos de los enunciados textuales, mientras que los sintagmas explicativos fueron las unidades con menor porcentaje de marcación gráfica.

Observamos también que la presencia de puntuación es menor en los textos propios, aunque estadísticamente esta diferencia no es significativa ($T= 1.522$, $GL=2$, $\alpha= .267$).

Presentamos a continuación un análisis pormenorizado de las diferencias y similitudes entre las respuestas de los niños en ambas tareas.

a) Sintagmas seriales

Mientras que en los textos ajenos (Tarea 1) los niños marcaron el 68% (154/225) de los sintagmas seriales, para los textos propios en el 39% de los casos (17/44) emplearon marca de puntuación como recurso de delimitación.

Dentro de la Tarea 1 (texto ajeno), los sintagmas seriales que se encontraban dentro de una enumeración con expresión de cierre “etcétera” fueron los que presentaron mayor marcación [,] entre las respuestas de los niños. En cuanto a la Tarea 2, sólo un niño empleó este recurso, mismo que fue delimitado con [·]. Como lo mostramos antes (Capítulo. 4, § 4.1.2), la expresión de cierre “etcétera” como marca léxica pareció jugar un papel importante en las decisiones gráficas de los niños. Incluso,

la marcación de esta expresión dio lugar a la delimitación final de los enunciados textuales en que aparecía.

En la misma línea de análisis, en la Tarea 1, la mayoría de los sintagmas seriales que no recibieron marcación se presentó al interior del enunciado textual con expresión de cierre de enumeración “entre otros”. Cabe señalar que en los textos propios (Tarea 2) los niños prescindieron de este recurso, de ahí que no hayamos observado este tipo de respuesta.

Sobre los recursos empleados por los niños para delimitar sintagmas seriales, encontramos que éstos fueron la carencia de puntuación, pasando por el uso de la marca léxica [y] y el uso de marca convencional [,]. La Tabla 19 resume la información referente a las formas de marcación asociadas a los sintagmas seriales en ambas tareas.

Tabla 19

Formas de marcación asociadas a los sintagmas seriales en ambas tareas

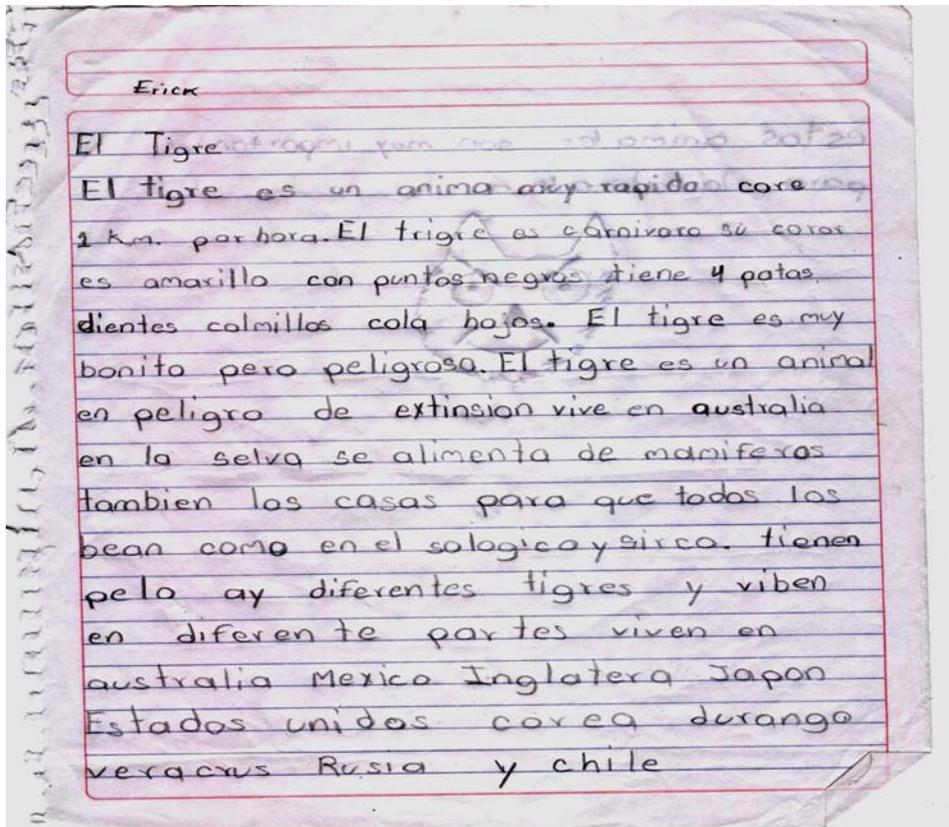
Recurso		Sintagmas seriales en textos ajenos (n = 225)	Sintagmas seriales en textos propios (n = 44)
Sin marca	Frecuencia	70.0	20.0
	%	31.1	45.5
Marca léxica	Frecuencia	1.0	7.0
	%	0.4	15.9
Puntuación	Frecuencia	154.0	17.0
	%	68.4	38.6

Como podemos observar, la introducción de marcas de puntuación para sintagmas seriales es mayor en los textos ajenos, donde el empleo de marcación léxica [y] es mínimo. Por el contrario, en las producciones propias aumenta la cantidad de apariciones de esta marca léxica. Es preciso tomar en cuenta que los niños que introdujeron [,] para delimitar sintagmas seriales en textos propios, son aquellos con mayor nivel de escolaridad (5º). Consideramos que merece una atención preferencial el hecho de que los niños de menor escolaridad que no introdujeron marcación en sus

producciones originales sí lo hicieron sistemáticamente en el texto ajeno. Utilizamos las respuestas de Erick (3º) para ejemplificar este punto.

Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales por ejemplo el zorro se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras dan grandes saltos para huir con rapidez. Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas, los castores, etcétera se alimentan de vegetales royéndolos comen toda clase de hojas, semillas, frutos, paja, etcétera su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave, de colores variados, hay conejos blancos, negros, grises rojizos entre otros después que un conejo y una coneja se aparean los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre durante un mes hasta que nacen las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez. Cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera por eso la colonia de conejos se puebla cada vez más.

Ilustración 15. Erick /3º



b) Enunciados textuales

En la Tarea 1 (textos ajenos), registramos un 41% (75/180) de enunciados textuales delimitados con puntuación, mientras que en la Tarea 2 (producción de un texto propio) observamos que el 43% (44/101) de estas mismas unidades pragmáticas fueron delimitadas con puntuación.

En el apartado 4.1, sobre el análisis de la organización de los textos ajenos, mostramos como el principal hallazgo que los niños introdujeron más puntuación para delimitar enunciados textuales cuando éstos contenían un sujeto explícito en posición inicial. En este apartado decidimos hacer un análisis comparativo entre ambas tareas tomando en cuenta la influencia del tipo de sujeto (explícito o tácito) sobre la decisión de los niños para introducir puntuación.

Antes de comenzar con el análisis debemos hacer una consideración. Estamos conscientes de que para la corrección de un texto ajeno (Tarea 1) el número de apariciones de enunciados con ambos tipos de sujeto estaba predeterminado⁸ y que la libertad de escritura de un texto original (Tarea 2) implicó un número de enunciados textuales distinto para cada niño. Por lo tanto, para poder hacer una comparación justa entre ambas tareas, consideramos el número total de oportunidades para la introducción de marca gráfica provisto en ambos textos⁹ atendiendo al tipo de sujeto para luego expresar la frecuencia de marcación como el porcentaje del total. A continuación la Tabla 20 resume esta información.

⁸ En la Tarea 1 (corrección de un texto ajeno) hubo 90 apariciones de sujeto explícito y 75 de sujeto tácito para toda la muestra

⁹ En la Tarea 2 (producción de un texto propio) encontramos 45 apariciones con sujeto explícito y 55 con sujeto tácito.

Tabla 20

Enunciados textuales delimitados con puntuación considerando el número de apariciones del tipo de sujeto en posición inicial

		Texto ajeno	Texto propio
Sujeto Explícito	apariciones	90	45
	delimitados	57	22
	%	63	49
Sujeto Tácito	apariciones	75	55
	delimitados	18	22
	%	24	40
Total de ENUTS		75	44

delimitados

Nota. Entendemos como apariciones el número total de enunciados textuales que contienen el tipo de sujeto en posición inicial en cada tarea. Indicamos como marcados aquellos enunciados que recibieron marcación en ambos límites.

De manera general podemos observar que en ambas tareas el porcentaje más alto de delimitación con marca gráfica aparece en aquellos enunciados textuales con sujeto explícito (63% en los textos ajenos y 49% en los textos propios). En cuanto a la introducción de puntuación en los enunciados textuales con sujeto tácito, observamos que los niños introdujeron más marcas para su delimitación en los textos propios (40%) que en los ajenos (24%). Al fijarnos en las diferencias de marcación entre sujeto tácito y sujeto explícito en ambas tareas, observamos que la diferencia porcentual es mayor en los textos ajenos (39%). En la Tarea 2 esta diferencia es mínima (9%).

Si continuamos con esta misma línea de análisis para apreciar estos resultados considerando el porcentaje de respuestas por grado escolar, encontramos que hay una progresión directa en la marcación de enunciados con ambos tipos de sujeto en la Tarea 1 (corrección de un texto ajeno). Incluso esta progresión está más marcada entre los niños de tercero y quinto año. En la Tarea 2 (producción de un texto propio) sólo se

observó esta progresión directa en la marcación de enunciados con sujeto tácito en posición inicial. La Tabla 21 muestra esta información.

Tabla 21

Porcentaje de enunciados textuales delimitados de acuerdo con el tipo de sujeto en posición inicial por grado escolar

Grado	Textos ajenos		Textos propios	
	Sujeto explícito	Sujeto tácito	Sujeto explícito	Sujeto tácito
3°	15/30 (50%)	2/25 (8%)	4/15 (27%)	1/27 (4%)
4°	19/30 (63%)	5/25 (20%)	1/11 (9%)	6/13 (46%)
5°	23/30 (77%)	11/25 (44%)	17/19 (89%)	15/16 (94%)
Total	57/90 (63%)	18/75 (24%)	22/45 (49%)	22/55 (40%)

Nota. El uso de la notación x/y significa que de y apariciones, sólo x fueron marcadas.

A partir de los datos que muestra esta tabla, podemos apreciar también que en la Tarea 1 (corrección de un texto ajeno) los enunciados con sujeto explícito siempre recibieron el mayor porcentaje de marcación.

Es importante señalar que la marcación de enunciados con sujeto explícito en esta tarea, a su vez, facilitó la delimitación del extremo final del enunciado textual anterior. Las respuestas de Abraham (3°) ilustran lo anterior.

Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales por ejemplo el zorro se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras dan grandes saltos para huir con rapidez. Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como: las liebres, las lauchas, las ardillas, los castores, etcétera se alimentan de vegetales royéndolos comen toda clase de hojas, semillas, frutos paja etcétera su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados. Hay conejos: blancos, negros, grises y rojizos entre otros después que un conejo y una coneja se aparean los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre durante un mes hasta que nacen. Las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera por eso la colonia de conejos se puebla cada vez más.

En cuanto a la delimitación de enunciados con sujeto explícito en los textos propios (Tarea 2), observamos una marcada diferencia entre las respuestas de los niños tercer y quinto grado con respecto de los niños de cuarto grado, quienes marcaron sólo el 9% de los enunciados con este tipo de sujeto. Esta diferencia nos permite pensar que los niños de cuarto utilizaron otros recursos — no gráficos, sino léxicos — para señalar la delimitación de los enunciados. Sobre este punto hablaremos más adelante con mayor detalle.

En el caso de la delimitación de enunciados con sujeto tácito en esta misma tarea, se puede apreciar una progresión directa en la que el mayor porcentaje de introducción de marcas está asociado a los niños de quinto grado. Siguiendo con estos datos, observamos una diferencia muy grande en la progresión entre los niños de cada grado escolar.

Como lo hemos señalado con anterioridad, los recursos empleados por los niños para la delimitación de enunciados textuales fueron variados. Así, en la Tarea 1 (texto ajeno) los niños emplearon los siguientes recursos: Mayúscula + punto [**M + .**], a la que denominaremos marca convencional; y otras marcaciones gráficas no convencionales como Mayúscula + coma [**M + ,**] y Coma + coma [**, + ,**].

Estos mismos recursos se presentaron en los textos originales (Tarea 2), donde además encontramos el uso del marcador léxico [y] como delimitador de estas unidades. A continuación se muestran la frecuencia y porcentaje de aparición de estos recursos en ambas tareas.

Tabla 22

Frecuencia y porcentaje de empleo de recursos para delimitar enunciados textuales en las tareas 1 y 2

	[y] léxica	[, + ,] no convencional	[M + ,] no convencional	[M +.] convencional
Tarea 1 (texto ajeno)	0 (0%)	10 (34%)	14 (93%)	51(65%)
Tarea 2 (texto propio)	24 (100%)	19 (66%)	1 (7%)	27 (35%)
Total	24	29	15	78

La Tabla 22 nos permite apreciar que la marcación convencional para la delimitación de enunciados textuales aparece con mayor frecuencia en los textos ajenos (65%). Así mismo, observamos que el recurso léxico [y] es utilizado como marca de delimitación exclusivamente en los textos propios.

Consideramos pertinente revisar estos mismos resultados atendiendo al nivel de escolaridad para identificar quiénes hacen mayor uso de dichos recursos para la delimitación de enunciados textuales. A continuación mostramos un resumen de la información tanto en textos propios (Tabla 23), como en ajenos (Tabla 24).

Tabla 23

Recursos empleados para la delimitación de enunciados textuales en la tarea de corrección de un texto ajeno (Tarea 1) por grado escolar

Grado	y	[, + ,]	[M + ,]	[M +.]
3°	0	3	3	1
4°	0	6	8	15
5°	0	1	3	35
Total	0	10	14	51

Tabla 24

Recursos empleados para la delimitación de enunciados textuales en la tarea de producción de un texto propio (Tarea 2) por grado escolar

Grado	y	[, + ,]	[M + ,]	[M +.]
3°	8	0	0	4
4°	15	4	0	5
5°	1	15	1	18
Total	24	19	1	27

Al analizar la frecuencia de uso de la marca léxica [y], de la cual habíamos dicho que aparece como recurso exclusivo de los textos propios, constatamos que los niños de tercer y cuarto año son quienes más recurren a ésta como marca de delimitación.

En los textos ajenos, los niños de tercer y cuarto año también fueron quienes más recurrieron al uso de recursos mixtos no convencionales como [M +,] y [, +,] lo que nos sugiere una posible exploración del uso de dichas marcas de puntuación. Por su parte, en esta misma tarea los niños con mayor nivel de escolaridad (5°) concentran la mayoría de las marcas convencionales [M +.].

A partir de los datos de la tabla también podemos observar que, aunque los niños de quinto y cuarto grado registraron el mayor número de respuestas avanzadas en los textos ajenos, no lo hicieron igual para los textos propios. Al momento de introducir marcación en los textos propios recurrieron a una variedad de marcación no siempre convencional. Este dato nos lleva a pensar que la incorporación de la puntuación sobre un texto propio y un ajeno no es equivalente. Es decir, cuando se trata de la delimitación de estas unidades textuales sobre el texto propio pareciera que no hay una relación estable entre el tipo de signo y su función. Lo anterior posiblemente se deba a la complejidad cognitiva que se requiere para construir un texto (planificación de las ideas y su textualización).

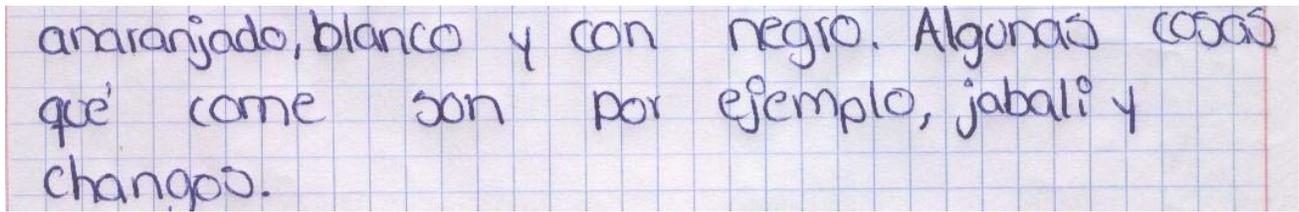
c) Sintagmas explicativos

Los sintagmas explicativos fueron las unidades que recibieron la menor marcación, con un porcentaje equivalente de 11% en ambas tareas. Vale la pena recordar que la construcción de este tipo de sintagmas en la Tarea 1 estaba formada por los conectores discursivos “por ejemplo”, “por eso” y “durante” (este último en un inciso), respecto de los cuales tres de las cuatro (4/35) respuestas estuvieron asociadas al marcador “por ejemplo” con el signo de [,]. Utilizamos el texto de Alondra (5º) para ilustrar esta marcación sobre el texto ajeno.

Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales, <u>por ejemplo,</u> el zorro .Se desplazan

Precisamente este conector discursivo fue el único que recibió marca [,] en la situación de textos propios. Así mismo, la aparición de este signo de puntuación en todos los casos donde se delimitaron sintagmas explicativos (4/31) está asociada a los niños de quinto grado.

Ilustración 16. Nancy 5º/fragmento



Para el análisis de las respuestas restantes referentes a este tipo de unidad pragmática es necesario tener presentes dos datos:

1. En los textos ajenos los niños de cuarto y quinto grado crearon unidades alternativas (del tipo enunciado textual) vinculadas a los conectores discursivos que formaban parte de los sintagmas explicativos.
2. Los textos propios de los niños se caracterizaron por la carencia de puntuación de sintagmas explicativos al estar asociados éstos a expresiones preposicionales o conectores discursivos.

Sobre el primer punto, llama la atención que los sintagmas explicativos que no recibieron marcación equivalente con los límites del texto original sirvieron como marcas introductoras de *nuevos* enunciados textuales. Así los marcadores léxicos “por ejemplo” y “entre otros”, al igual que las expresiones adverbiales “cuando” y “durante” fueron utilizados por los niños como recursos de delimitación al funcionar como indicadores de inicio de una nueva unidad acompañados de la marca gráfica “mayúscula”. De esta manera, y como ya lo habíamos mencionado (Capítulo 4, § 4.1.5) los niños lograron la constitución de unidades textuales gramaticalmente plausibles como el fragmento que tomamos del texto de Mayte (5º) en la Tarea 1 y que mostramos a continuación.

Durante un mes hasta que nacen las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez.

En la mayoría de los casos de configuración de unidades alternativas, los niños no sólo recurrieron a los conectores discursivos como introductores de unidades, sino que, en la construcción de éstas, unieron el final de un enunciado textual que finalizaba con sujeto explícito al enunciado sucesor que iniciaba con sujeto tácito.

Ejemplo:

Enunciados originales:

Los conejos deben estar muy atentos porque son un delicioso alimento para otros animales, por ejemplo, el zorro. Se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras. Dan grandes saltos para huir con rapidez. Los conejos son roedores como...

Enunciado alternativo:

Saúl 4º/ fragmento (Tarea1)

Los conejos deben estar muy atentos porque son un delicioso alimento para otros animales. Por ejemplo el zorro se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras dan grandes saltos para huir con rapidez. Los conejos son roedores como...

Como vemos, en su enunciado alternativo, Saúl tomó el sustantivo final del primer segmento para convertirlo en el sujeto del siguiente. Estamos conscientes de la falta de concordancia entre el nuevo sujeto y la conjugación verbal. Sin embargo, esta respuesta fue muy repetida (6/18), lo que nos hace pensar que los niños pasaron por alto esto en la lectura para concentrarse en la organización del discurso.

Un dato complementario sobre este ejemplo en particular es que el enunciado textual alternativo fue doblemente marcado en su límite inicial: 1) con la mayúscula y 2) con conector discursivo; mientras que su límite final se extendió hasta la aparición de una fórmula de artículo - sustantivo (Los conejos) en otro enunciado. Esto nos muestra, por un lado, el impacto tan fuerte de una fórmula de inicio con sujeto explícito como límite inicial sobre las decisiones de los niños y, por el otro, cómo la transición verbal (sujeto tácito) no provoca la necesidad de introducir puntuación, tal como lo vimos en el

análisis de la organización de un texto propio. La mayoría de este tipo de respuestas se observó en los niños de cuarto año, aunque también hubo tres casos entre los niños de tercero.

Dentro de este apartado hemos tratado de realizar el análisis comparativo de los datos de la tarea de introducción de puntuación sobre un texto ajeno y la de un texto propio. Los principales puntos que encontramos son los siguientes:

- a) Las respuestas con marca gráfica en unidades pragmáticas como sintagmas seriales y enunciados textuales fueron significativamente más abundantes cuando la tarea se realizó sobre un texto ajeno.
- b) La frecuencia de las respuestas gráficas de los niños de menor escolaridad se ve especialmente incrementada en los textos ajenos en comparación con los textos propios.
- c) El marcador léxico [y] como delimitador tiene uso exclusivo en los textos propios, aunque su valor no siempre es equivalente (puede asumir valor de coma para los sintagmas seriales y valor de punto para los enunciados textuales).
- d) El de los sintagmas explicativos suscitó dos distintos tipos de respuesta dependiendo de la tarea. Por un lado, los conectores discursivos dentro de estos sintagmas parecieron motivar la reestructuración de lo escrito cuando se trataba de un texto ajeno; en todos los casos delimitando las nuevas unidades textuales con mayúscula y punto. Por el otro, en los textos propios la presencia de los conectores fue suficiente para los niños lo que los llevó a prescindir del uso de puntuación.
- e) Hay ciertas marcas léxicas (inicios canónicos artículo-sustantivo y conectores discursivos) que facilitan la incorporación de la marca gráfica.

V. CONCLUSIONES

En este apartado final presentaremos los principales hallazgos de nuestro trabajo y nuestras últimas consideraciones. Iniciaremos con aquéllas relativas a las reflexiones infantiles alrededor de la organización textual y la puntuación para continuar con las implicaciones educativas que se desprenden del análisis de nuestro corpus.

5.1 Resultados relevantes

Las respuestas de los niños de nuestra muestra podrían ser consideradas de menor a mayor grado de complejidad, tanto por el tipo de criterio que siguieron para identificar unidades textuales, como por las características de edad de los niños que las presentaron (respuestas menos avanzadas ligadas con niños de menor edad y respuestas de los niños mayores identificadas como las mejor logradas).

Las respuestas menos avanzadas se caracterizaron por seguir criterios de identificación de elementos léxicos (inicios canónicos de enunciado artículo -sustantivo) como señales para identificar una unidad textual. Esto hizo que los niños marcaran el inicio del texto con mayúscula y cerraran y/o iniciaran las subsiguientes unidades sólo en presencia del siguiente inicio de este tipo: a través de puntuación, coma o punto y, dependiendo de la elección gráfica, empleaban mayúscula. En consecuencia, las unidades textuales resultantes fueron muy extensas y prácticamente las únicas presentes a lo largo de los textos. Cabe señalar que en ocasiones este criterio llevó a los niños a delimitar unidades textuales preconventionales (no plausibles semánticamente).

La totalidad de estas respuestas fue realizada por los niños más pequeños (de tercer año). Dentro de las correcciones sobre el texto ajeno, estos niños lograron además identificar elementos de los sintagmas seriales que proporcionaba el texto. Para ello emplearon “comas” entre elementos. Cabe señalar que dentro de este contexto, los sintagmas seriales no presentaron puntuación al cierre, probablemente por la carencia de la fórmula artículo-sustantivo que les indicara el inicio de una nueva unidad textual.

La mayoría de los textos originales que produjeron los niños de tercer año, a diferencia del texto ajeno, careció de sintagmas seriales. De ahí que las únicas unidades identificadas por puntuación se redujeran a las inscritas entre comienzos de tipo artículo-sustantivo. Cabe señalar que sólo uno de los textos producidos presentó sintagmas seriales. Sin embargo, su autor no empleó marcas de delimitación.

Así mismo, algunos de los niños en lugar de emplear puntuación para delimitar enunciados textuales, en textos propios, utilizaron la conjunción “y”, o bien transiciones verbales (del tipo *viven en la selva cazan animales...*).

Una respuesta más avanzada que la anterior, presentada por la mayoría de los niños de cuarto año, consistió en la delimitación de unidades a través de la identificación de temas, independientemente de la forma de inicio de las unidades. Este tipo de respuesta produjo, sobre todo al corregir el texto ajeno, unidades preconventionales en las que los niños englobaban diferentes enunciados textuales relativos a un tema, sin puntuación intermedia, dando como resultado un gran párrafo.

Al enfrentar la producción de un texto original, la mayoría de los niños de cuarto año, mediante sus delimitaciones, dieron lugar a una gran cantidad de estructuras del tipo enunciados textuales en los que se desarrollaban diferentes subtemas relacionados al tema global "tigres", mismas que fueron más cortas que los presentes en el texto ajeno. Esto ayudó a que las unidades resultantes tuvieran estructuras más convencionales que las resultantes de la corrección de textos ajenos. Sin embargo, varios de los niños emplearon el nexos “y” en vez de puntuación, dando con ello resultados pre-convencionales de segmentación entre unidades.

Es importante resaltar que en los textos ajenos los sintagmas seriales fueron identificados a través del empleo de coma entre los diferentes elementos. A diferencia de las respuestas de los niños de tercero, los de cuarto pudieron identificar también el cierre de dichos sintagmas cuando iban acompañados del cierre de enumeración “etcétera”. Al igual que a Ferreiro (1996) esto nos hace sospechar que los sintagmas seriales son de las unidades más fácilmente reconocibles por los niños. Nos preguntamos ahora, a partir de las respuestas de los niños de cuarto, la relación que guarda la identificación de enunciados textuales, por tema, con la sensibilidad hacia lo

serial. Con esto estamos pensando que los niños podrían estar haciendo la delimitación entre temas de la misma manera que hacen la delimitación de elementos de un sintagma serial.

Las respuestas que asumimos como más avanzadas, realizadas por los niños de quinto año, son muy parecidas a las anteriores. Sin embargo, a diferencia de éstas, presentan al interior de los enunciados textuales unidades menores del tipo sintagma explicativo (en los textos ajenos) y en los textos propios, tematizaciones introductorias de enunciados oracionales o sintagmas seriales, del tipo “¿*qué comen?*: *los tigres comen venados, búfalos...*” en los textos propios.

Cabe señalar que en el caso de los niños de quinto grado hubo marcadores léxicos a los que recurrieron para reconocer y/o delimitar la presencia de sintagmas explicativos, aún cuando los autores de estos textos no siempre incluyeron marcas de puntuación convencional. En el caso de los textos ajenos, el conector discursivo "por ejemplo" fue el más marcado con puntuación. Cuando se trató de producciones propias, los niños recurrieron principalmente al marcador léxico "como", prescindiendo de puntuación.

Dentro de sus propias producciones, los niños de quinto grado redujeron el sobreuso de la conjunción "y" como recurso auxiliar de delimitación entre enunciados textuales. Todos los niños de este grado emplearon la combinación mayúscula-punto de manera más cercana a la convencional, lo que representa un gran avance en relación con las producciones de los niños de tercero y cuarto.

5.2 Utilidad del análisis pragmático-discursivo en el estudio de la puntuación infantil

En este estudio, la consideración de la estructura pragmática de las respuestas de los niños nos permitió observar que los recursos léxicos tienen una gran influencia tanto en la incorporación de la puntuación como en la organización textual por parte de los niños. Con esto queremos decir que los niños de la muestra recurrieron a diversas marcas léxicas, como entradas canónicas, conectores discursivos y conjunciones, para identificar y señalar los límites de las unidades textuales.

Pudimos observar que conforme los niños avanzan en escolaridad, los recursos léxicos fueron gradualmente reemplazados y/o acompañados por marcas gráficas cada vez más convencionales. Esto es, los niños hicieron diferentes ensayos de delimitación que responden a una voluntad de construir unidades con significado pleno donde las estrategias parecen ser: a) la utilización de marcas léxicas diversas como es el caso de los inicios canónicos; b) la búsqueda de una unidad o relación semántica; y c) quizá derivado de ello la constitución de unidades textuales gramaticalmente plausibles.

Así mismo, el análisis de las unidades pragmáticas de las respuestas nos llevó a considerar que los enunciados textuales en las producciones escritas de los niños son tratados como seriales. Esto es, los niños probablemente asumen cada enunciado textual como un elemento de una serie de temas relacionados a un tópico general lo que puede ser una explicación tentativa del empleo recursivo de "y" en los niños de tercero y de la coma en los niños de cuarto para la delimitación de dichos enunciados. Creemos también que los inicios canónicos artículo-sustantivo juegan un papel importante en el descubrimiento y diferenciación entre enunciados textuales y sintagmas seriales en los niños de menor escolaridad lo que les permite ir redefiniendo dichas unidades y, con ello, la delimitación de éstas.

Por otro lado, pudimos corroborar los datos de Ferreiro (1996), Luquez (2003) y Castedo (2003) en los que se señala que la incorporación de puntuación se facilita cuando se trata de la relectura y corrección de un texto. Pero ahora esbozamos que tal incorporación se hace, en un primer momento, a partir de la búsqueda de pistas léxicas

y, en otro momento, bajo criterios de unidad semántica en el discurso.

5.3 Implicaciones educativas de este estudio

Si bien no fue una investigación de corte didáctico de la que puedan derivarse propuestas concretas sobre cómo enseñar puntuación, creemos que nuestros datos ayudan a repensar el tratamiento didáctico de este recurso en el aula.

Los resultados de nuestro estudio ponen de manifiesto, por un lado, que los niños emplean diversos recursos de delimitación de unidades textuales dependiendo de la tarea: corrección de un texto ajeno o la producción de un texto propio. Por el otro, muestran que hay una progresión de respuestas que va de las pre-convencionales hasta las semánticamente plausibles. Esto indica que los niños van haciendo diversas redefiniciones acerca de los problemas involucrados en la tarea de la delimitación de unidades textuales como parte de la organización textual.

En el contexto escolar es habitual que la enseñanza de la puntuación se haga a través de la exposición de reglas que se llevan a la práctica mediante ejercicios. De acuerdo con nuestros resultados, la puntuación es un problema legítimo para los niños que no se resuelve atendiendo a dichas reglas y realizando ejercicios de puntuación aislados de la necesidad de organizar lo escrito. Es durante el proceso de producción y corrección de textos donde se pueden generar reflexiones que permitan a los niños analizar la función de la puntuación en la organización textual.

Nuestro trabajo ofrece una forma de mirar las soluciones que dan los niños ante el problema de organizar un texto propio y ajeno. Creemos que los niños requieren de participar en situaciones didácticas que les permitan poner en juego diversas alternativas ante los problemas que plantea la organización textual. Así, podrían analizar la información proporcionada por cada segmento delimitado por la puntuación y explorar las funciones tanto de los recursos léxicos, como de la puntuación en la distribución e interpretación del mensaje escrito. Para que esto sea factible, es necesario evitar seguir tomando a las "normas de puntuación" como único parámetro de enseñanza.

5.4 Limitaciones del estudio

Si bien es cierto que en cierta medida pudimos responder a las interrogantes que nos planteamos al inicio de este trabajo, es importante señalar que este estudio, dado su carácter exploratorio no logró dar respuesta a otras que surgieron a lo largo de la realización del trabajo. Nuestros datos sugieren que existe una relación importante entre ciertos marcadores léxicos y las marcas de puntuación. Si esto es así, valdría la pena realizar un estudio que posibilitara la indagación más precisa entre el tipo de marcadores léxicos y la presencia de puntuación.

Relacionado al punto anterior, recordamos al lector que el texto presentado a los niños en la tarea de corrección fue transcrito de una revista de divulgación científica para niños, lo cual no dio cabida a modificaciones a la estructura o tipo de marcas léxicas en el texto. Sería conveniente realizar una selección más meticulosa de textos que permita verificar la influencia de los marcadores léxicos en la identificación de los límites de cada una de las unidades textuales.

Por otro lado, la cantidad de respuestas infantiles (en tanto tamaño de la muestra) en este estudio resulta insuficiente para poder formular aseveraciones en cuanto a los resultados más contundentes de nuestro trabajo. No obstante, creemos que nuestros resultados ofrecen nuevas pistas sobre cómo se vinculan los niños con los problemas de organización textual y sobre qué formulaciones hacen cuando se ocupan de ésta, por lo que resultaría atractivo verificar nuestras conclusiones con muestras más grandes en estudios posteriores.

Las características de nuestra muestra también resultan una limitante. Observamos que el proceso de adquisición de la puntuación no queda resuelto en el quinto grado. Por ello, queda mucho más por investigar con niños de mayor escolaridad. Al respecto, también consideramos que la cercanía de edades entre los niños de la muestra, nos impide conocer si hay cambios más contundentes entre edades con mayor apertura de rango. Es decir, sería conveniente realizar un estudio alrededor de la puntuación y la organización textual con niños que pertenecieran a grupos escolares más extremos o bien que se realizara un estudio longitudinal con algunos sujetos a lo largo de la educación primaria y secundaria.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Benito Lobo, J. A. (1992). *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen, D.L.
- Blecua, J.M (1984). Notas sobre la puntuación española hasta el Renacimiento. En *Homenaje a Julián Marías* (p. 121). Madrid: Espasa Calpe.
- Cantavella, J. (1999). Textos y dinámicas atractivas para un periodismo cambiante. En *Estudios sobre el mensaje periodístico*. Madrid: Universidad Complutense.
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Catach, N. (1980) *La poctuation en Langue Française*. Paris: Larousse.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation (Histoire et systéme), Que sais-je?* Paris: PUF
- Chartier, R. (1997). La pluma, el taller y la voz. En *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero* (p.21) México: Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). Revolución de la novela y revolución de la lectura. En *Entre poder y placer. Cultura escrita y literatura en la Edad Moderna*. Madrid: Cátedra.
- Cavallo, G. y Chartier, R.(1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Díaz, C. (1992). *La segmentación en la escritura, El caso de los clíticos en el español*. México: DIE-CINVESTAV.
- Díaz, C. (2001). *Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la escritura. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico*. México: DIE-CINVESTAV
- Escolar, H. (1993). *Historia universal del libro*. Madrid: Fund. Germán Sánchez.
- Escandell, M.V. (1994) *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- Ferreiro, E. (1991) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro y Zucchermaglio (1996) Children's use of punctuation marks: The case of quotes speech. En Pontecorvo y Orsolini (Eds.) *Children's Early Text Construction* (p.177). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreiro, E. (1999). *La vigencia de Piaget*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (1999). Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. En *Learning and Instruction*, 9, 6, pp. 543-564.
- Ferreiro, E. (2001). La mise en page en el contexto informático: los problemas del investigador las soluciones de los niños. En *Tópicos del Seminario. La dimensión práctica de la escritura*, pp. 77-91.
- Ferreiro, E. y Kriscautzky, M. (2003). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional. En *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1, 3, pp. 91-107.
- Figueras, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En Gregg, E. y Steinberg, E. *Cognitive processes in writing* (pp. 30-50). Hillsdale: LEA.
- Frenk, M. (2005). *Entre la voz y el silencio: La lectura en tiempos de Cervantes*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, C. (1996). *Aproximación a la estructura del texto*. Málaga: Ágora.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje: problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- Gómez Torrego, L. (1996). *Manual del español correcto*. Madrid: Arco Libros.
- Halliday y Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.. (1985). *An introduction to functional grammar*. London; Baltimore.
- Jones, B. (1991). *Exploring the role of punctuation in parsing natural text*. Centre for Cognitive Science: University of Edinburgh.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

- Kriscautzky, M. (2000). *La simulateneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles*. México: DIE-CINVESTAV.
- Le Goff, J. (1987). *Los intelectuales en la Edad Media*. México: Gedisa.
- Luquez, S. (2003). *La revisión de textos en pantalla: niños de 8 a 12 años revisando versiones de una historia tradicional*. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Luquez, S. y Ferreiro, E. (2003) La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida*, 24, 2, pp. 50-61.
- Marcos, J. (2006). *Letras capitulares: concepto, historia y uso tipográfico*. España: Cáceres.
- Marsá, F. (1986). *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- Martínez de Sousa, J. (2007). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. España: Trea, S.L.
- Martínez, J. (2000). *Historia de la edición en España (1836-1936)*. Madrid: Marcial.
- Millares, A. (1975). *Introducción a la historia del libro y de las bibliotecas*. México: FCE.
- Millares, C. (1981). *El helenismo. Época helenística y romana de la cultura griega*. Barcelona: Montesinos
- Mills, A. (2005). *Nosotros los animales*. Barcelona: SM Saber Naturaleza.
- Norton, D. (2005). *A textual history of the King James Bible*. Cambridge University Press.
- Nunberg, G. (1990). *The linguistics of punctuation*. Stanford: CSLI
- Parkes, M.B. (1993). *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the Wes*. Berkeley: University of California Press.
- Parkes, M. B. (1998). La Alta Edad Media. En Cavallo, G. y Chartier, R. (pp.135-156) en *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. España: Gedisa.
- Rafaele, S. (1996). Reflection on the comma. En Pontecorvo y Orsolini, *Children's Early Text Constructio* (p.165) . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Real Academia Española (1999). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reyes, G. (1983). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco /Libros.

Reynolds, L. y Wilson, N. (1986). *Copistas y filólogos. Las vías de transmisión de las literaturas griega y latina*. Madrid: Gredos.

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

Sebastian, M. F. (2000) *La puntuación en el Siglo de Oro (teoría y práctica*. Tesis de doctorado. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidos

Zamudio, C. (2004) *El papel de la transcripción en la construcción del dato lingüístico*. Tesis de doctorado. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

Zamudio, C. (2004). ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?” En: Pellicer, A. & Vernon, S. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp.163-193). México: SM.