



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Letras Hispánicas

El uso de la puntuación y el espacio gráfico como recursos para la organización de
textos argumentativos escritos por estudiantes de educación básica

Tesis que para obtener el título de
Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

Presenta

Natalia Moreno Bello Herrera

Asesora

Dra. Celia Díaz Argüero

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



**UNAM – Dirección
General de
Bibliotecas Tesis
Digitales
Restricciones de uso**

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

El presente trabajo forma parte del proyecto: *El conocimiento sintáctico de los estudiantes de educación básica visto a través de sus escrituras*, coordinado por la Dra. Celia Díaz-Argüero, realizado con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Proyecto 256603 de la Convocatoria de Ciencia Básica)

A todas las niñas, niños y niñas que escriben

ÍNDICE

Agradecimientos	6
Introducción	12
1. Marco teórico	19
1.1 La puntuación como objeto de estudio	
1.2 La organización de los textos desde el punto de vista histórico	
1.3 La organización de los textos desde el punto de vista infantil	
1.4 Estudios relacionados con la adquisición de la puntuación	
2. Metodología.....	57
2.1 Planteamiento del problema y preguntas de investigación	
2.2 El proyecto de investigación SELENE	
2.3 Metodología de obtención de los datos del corpus SELENE	
2.4 Población estudiada para esta investigación	
2.5 Muestra	
2.6 Precisiones metodológicas para el análisis de la organización de los textos argumentativos	
3. Análisis de los recursos para organizar los textos argumentativos.....	75
4. Análisis de las unidades	104
5. Conclusiones	166
6. Fuentes.....	171

Agradecimientos

*Si on ouvrait les gens,
on trouverait des paysages*

Agnès Varda

*The people I love,
I'm committed to loving
for the rest of my life*

bell hooks

A la maravillosa familia que me tocó:

A mi madre Regina y a mi padre Fabián por la vida y el amor infinito, por enseñarme lo que significan la empatía, la solidaridad, la paciencia y la responsabilidad. Gracias por leerme cuentos tantas noches y por regalarme toda esta felicidad a costa de muchísimos sacrificios. Gracias por confiar siempre en mí y por darme alas para volar a lugares lejanos: tanto en mi imaginación como en la realidad. *Pero sobre todas las cosas*, gracias por ser siempre tan fuertes y darnos lo mejor de ustedes cada día [todos los días] en la salud y hasta en la enfermedad.

A mi hermana Paula, mi aliada eterna, gracias por ser mi persona y por siempre creer en mí. Por las pláticas a medianoche y la sinceridad. Por los hotcakes en las mañanas cuando nadie quiere hacer el desayuno. Gracias por enseñarme a usar Excel (gracias a ti logré que el análisis de los capítulos 3 y 4 quedara tan bien). En especial, gracias por estar junto a mí en este (y otros caminos sumamente tormentosos) y no permitir que me diera por vencida, por ser mi mejor amiga y por recordarme que solo basta con ser yo misma para alcanzar mis metas y ser sumamente feliz.

A mi hermano Omar, espejo, gracias por compartir conmigo tantas películas, chistes y carcajadas. Gracias por tu escucha atenta y por el ánimo que siempre me das de continuar persiguiendo mis sueños, aunque suenen distantes y complicados. Gracias por dejarme ser tu confidente, por tus sabios consejos y por cuidarme tanto, aunque seas el más pequeño. También te agradezco por todas las veces que me acompañaste a pasear a Gin aunque no tuvieras ganas, esos ratos que pasamos juntos significan mucho para mí, más ahora que estás lejos. Y al agradecerte a ti también le agradezco a Gin por ser la mejor compañía del planeta entero <<3

A mis abuelas Dimpna y Teresa gracias por su inmenso cariño, sus sabias enseñanzas y, sobre todo, sus abrazos. También les agradezco por contagiarme el amor por la literatura y las palabras; quiero pensar que todo esto comenzó con ustedes.

A Costy y Gabriel; Vicky, Paco, Leo y Tatá; Nacho, Claudia y Andy; Pepo, Tere y Luis por estar siempre para mí y apoyarme en toda circunstancia. Les amo con todo mi corazón.

A mi familia elegida:

*Era un pacto irrenunciable,
esta hermandad.
Ahí estábamos,
hasta cuando no hacíamos falta.
Catalina Aguilar Mastretta*

Itzel, gracias por todas las cosas maravillosas que me enseñas día con día, por recorrer tantas veces la ciudad entera en metro solo para verme un par de horas, por las pláticas profundas y las que no lo son tanto, por escuchar mis anécdotas una y otra vez, por las noches de baile en República de Cuba y las risas, los vinos, sobre todo, las risas. También te agradezco por ser mi luz al final del túnel, por salvarme de mí misma todas las veces necesarias y, en especial, por ser mi Ulises Lima y mi *Amuleto* de la suerte. *You've punctured my solitude, I told you* [Maggie Nelson].

Daniel, gracias por las decenas de cafés en tu(s) depa(s), tal vez cientos, dado que ya llevamos muchos años siendo amigos, y todo el amor que conllevan, por los apapachos y las quesadillas con nopales (tu lenguaje de amor), por los poemas que me escribiste, por 2666, por las películas en la cineteca y las veces que me visitaste antes de abordar un avión. Te agradezco por la amorosa y tierna compañía cuando estamos cerca, pero también cuando estamos lejos.

Nadia, por las porras, los saludos al sol, los sueños cumplidos y los que faltan por cumplir, por la inspiración, los mensajes de buenos días, por ser mi refugio millones de veces, y por el acompañamiento diario, incluso, cuando estás de guardia.

Sujaila, gracias por los postres, el teatro, por las marchas feministas en las que nos acompañamos tomadas de la mano, por las librerías y los mensajes que terminaron en artículos de Malvestida, por los secretos, el amor y los encuentros espontáneos en otros lados del mundo. Sobre todo, gracias por leerme con cuidado(s) y demostrarme, cada día sin falta, que las amigas salvan.

Anyel, Armando, Diego, Javier, Isaías y Paola, gracias por su amistad hermosa, infalible, cariñosa, incondicional y eterna. Les agradezco por ser siempre capaces de hacerme reír hasta que me duela la panza y también por todos los recuerdos, enseñanzas y anécdotas bellísimas que hemos compartido (y que repetimos una y otra vez) a lo largo de tantos años. Gracias por estar para mí, día y noche, pase el tiempo que pase.

Tsitziki y Andrés, gracias por las caminatas en Madrid, los consejos, los abrazos, el cariño infinito, el chisme lingüístico (y el no lingüístico, pero siempre interesante), los desayunos después de ir a yoga y los planes que tenemos pendientes.

Amada y Cindy, gracias por las noches de camotiza en C107, las delirium tremmens en Bruselas, los viajes, los malviajes y los momentos perfectos.

Pablo y Julio, por enseñarme a vivir con más alegría y pasión, con felicidad transparente, también gracias por seguirme la corriente y convencerme de que yo siga la suya porque siempre hay diversión, baile y amor asegurados con ustedes.

Dulce Leonor y Jorge, gracias por quererme tanto y por su generosidad ilimitada.

Marce Velasco, gracias por la ternura, el grandísimo apoyo, el chisme, el regocijo, la bondad, los abrazos y nuestro amor compartido por Robert.

Yamilet y Evelyn, gracias por el afecto, las recomendaciones lectoras, por la ayuda sintáctica y por escucharme siempre tan atentamente.

Marcos G., gracias por ser mi primer secuaz, y mi más grande amigo, aunque nos separen muchos mares.

Gilbert, Chuy y Mateo, gracias por las inagotables charlas y reflexiones que nos han mantenido unidos a lo largo de los años, por la confianza, por los cafecitos, las chelas y los abrazos amorosos.

En fin, gracias a todos por su amistad sincera y desinteresada todos estos años. Les amo profundamente.

• • •

To Scott, thank you for your complicity and unconditional love, for being my home and my support on countless occasions, and for standing by me even though you were so many miles away when things all around me fell apart. I also thank you for so many adventures, joy, laughter, and, of course, for the Levain cookies, the birthday and not-birthday sushi, and the 7 hours long Criterion Channel movies I would have never watched if it weren't by your side, even though I was the one that chose them. Anyway, I think I could not list all the things for which you are one of my favorite people on earth. You know that I thank you for that and for so much more.

The sting of reason, the splash of tears

The northern and the southern Hemispheres

Love emerges and it disappears

I do it for your love (P.S.)

Aggie & David, thank you so much for the love you gave me through all these years. This thesis would have never been finished without your support. Thank you for always making me feel at home. I'm very grateful for you.

. . .

A mis queridas maestras, Dra. Celia Díaz Argüero y Dra. Celia María Zamudio Mesa, crisoles de sabiduría. Gratitud sempiterna por sus consejos, tiempo, cariño y paciencia durante estos años. Agradezco de todo corazón que hayan compartido conmigo este (su) proyecto y también su conocimiento, gracias por poner tanto empeño para que mi tesis diera estos magníficos frutos. Son una gran inspiración profesional, pero, sobre todo, humana.

Al equipo SELENE: Andrés, Marcos, Tsziziki, Rosaura, Nicté, Paola, Gisela, Janett, Celia Z., Celia D., Victoria y Carlos por ser grandes escuchas y por sus comentarios siempre tan pertinentes, amables y certeros.

Un agradecimiento especial a mi compañero y amigo Marcos Eli, gracias por el apoyo durante este larguísimo trayecto, una buena parte de esta investigación se logró gracias a ti y a tus grandiosas aportaciones.

A mis brillantes lectores: Dra. Chantal Melis, Dra. Axel Hernández y Mtro. Hugo Espinoza sin cuyas maravillosas, agudas y atentas reflexiones no habría conseguido consolidar esta investigación.

. . .

A todas las mujeres de mi vida, soy afortunada de haberlas conocido en el momento y en el lugar adecuados; compartir la necesidad de cambiar el *status quo* y la seguridad poder hacerlo en comunidad me movieron a intentarlo no solo en esta investigación sino en todos los aspectos de mi vida. El impacto que tienen en mí hace que día tras día me convierta en una mejor persona.

Finalmente, a la memoria de una de las profesoras más comprometidas y bondadosas que jamás he tenido, Judith Gutiérrez Reyes, y también a memoria la de mis abuelos: Ranulfo y Rodolfo, sé que estarían orgullosos de mí.

Sin el cariño y el tiempo de todos ustedes este texto no hubiera sido posible.

*Había una paloma: punto y coma,
que venía de Marte: punto y aparte,
que perdió su nido: punto y seguido,
pobre animal: punto final.*

Introducción

*I came to explore the wreck
The words are purposes
The words are maps*

Adrienne Rich

*There is an art to writing,
and it is not always disclosure.
The act itself can be beautiful,
revelatory, and private*

Terry Tempest Williams

Las comas, los puntos, las comillas, los paréntesis y los guiones son algunos de los signos que se utilizan para puntuar textos. Estos signos representan objetos conceptuales y, a veces, pareciera que son omnipresentes. “La alfabetización comienza desde que nos vemos en

medio del mar de grafías, desde que los paisajes gráficos se erigen ante nuestra mirada” (A. Gil, 2020, p. 165), dice la lingüista Yásnaya Elena A. Gil. Los niños y las niñas conocen estas marcas desde muy temprana edad porque se relacionan con lo escrito todo el tiempo: a través de libros, pantallas, cajas de cereal, espectaculares y otros objetos de la vida diaria. Sabemos que “las interpretaciones que los niños dan a estas unidades gráficas van cambiando de manera regular durante el transcurso de la adquisición” (Zamudio, 2010, p. 27).

Partiendo de la idea de que el uso de los signos de puntuación está suscrito a normas¹ establecidas para la lengua escrita, pero que también da permiso a la creatividad de los escritores y escritoras, en esta investigación queremos conocer la forma en la que los y las niñas se vinculan con estos signos de puntuación: a través de las normas y de la creatividad. Como habremos de verlo en el curso de esta tesis, fueron muchas las dificultades con las que nos encontramos debido a la variación en el empleo de los signos de puntuación. Puesto que, tal como sostiene Carolina Figueras:

A diferencia de las normas ortográficas, las relativas a la puntuación son, en gran medida, menos objetivas y dependen más del estilo personal de cada autor; no resulta posible, por ello, proporcionar reglas de estricto cumplimiento en todos los casos. La puntuación es un sistema de marcas vinculado a la construcción del texto; y en este campo [...] resulta muy difícil establecer normas (2001, p.7).

Antes de comenzar a destejer esta investigación, quiero destacar que este trabajo sobre la adquisición de la puntuación en textos argumentativos está inserto en un proyecto de

¹ Entiendo por la norma lo extratextual y regulado por la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española que tiene la intención de resolver de forma estricta algunos de los problemas que conllevan la lectura y la escritura.

investigación mayor realizado por los integrantes del Seminario para el Estudio del Lenguaje Escrito (SELENE), al cual pertenezco y del que hablaremos detalladamente en el capítulo 2 de este trabajo. Asimismo, es imprescindible mencionar que Marcos Eli Flores Hernández, uno de mis compañeros del seminario, hizo una investigación paralela acerca de la puntuación en textos narrativos por lo que a lo largo de estos años hemos trabajado en conjunto para desarrollar mejores técnicas de análisis de la puntuación infantil tanto en textos argumentativos como en textos narrativos.

También creo pertinente mencionar que, para hablar del trabajo que realizó el equipo SELENE, utilizaré el femenino genérico, dado que el equipo está compuesto por una mayoría de mujeres y por una posición personal y política, basándome en la teoría del lenguaje de María Cristina Gonzáles y Yamile Delgado de Smith que describen en su ensayo *Lenguaje no sexista: una apuesta por la visualización de las mujeres* publicado en 2016, el artículo de Leticia Villaseñor *El género gramatical en español, reflejo del dominio masculino* (1992), así como los textos: *The Dream of Common Language* de Adrienne Rich (1978), *El grito manso* (1996) de Paulo Freire, *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso* (2018) de Brigitte Vasallo, entre otros. En estos textos se propone la reapropiación del lenguaje a través del uso de un discurso que recupere y (re)descubra una lengua no estereotípica que pueda nombrarnos². Es muy importante para mí poder reapropiarme del lenguaje que usaremos en

² “¿Cómo puedo educar sin estar envuelto en la comprensión crítica de mi propia búsqueda y sin respetar la búsqueda de los alumnos? Esto tiene que ver con la cotidianidad de nuestra práctica educativa como hombres y mujeres. Siempre digo hombres y mujeres porque aprendí hace ya muchos años, trabajando con mujeres, que decir solamente hombres es inmoral. ¡Lo que es la ideología! De niño, en la escuela, aprendí otra cosa: aprendí que cuando se dice hombre se incluye también a la

este trabajo, ya que en esta tesis hablamos sobre los usos no convencionales de la lengua y las maravillosas transgresiones que hacen los niños y las niñas a las normas, por lo tanto, ¿por qué no habría de hacerlo yo también para demostrar que hay otras maneras de utilizar la lengua? De igual modo, es importante mencionar que para hablar sobre el trabajo de los estudiantes no utilizaremos este recurso, ya que queremos manifestar su participación agente y activa en este proyecto, por lo tanto, en muchas ocasiones usaremos el desdoblamiento: los niños y las niñas.

A su vez, consideramos que agregar un estudio más a los ya existentes sobre el uso de la puntuación se justifica en la medida en que el marco teórico que elegimos nos permite hacer frente a cuestiones hasta ahora no resueltas sobre el uso de los signos de puntuación en los textos argumentativos. Ahora bien, es importante aclarar que el objetivo de esta investigación no es ofrecer recursos didácticos para enseñarles a los niños y las niñas a usar los signos de puntuación, tampoco lo es ofrecer un único panorama de lo que hacen todos los estudiantes de educación básica con los signos de puntuación en los textos argumentativos, sino delinear un posible camino por el cual se desenvuelve el conocimiento de la puntuación así como mostrar las grandes habilidades de escritura, argumentación y puntuación que tienen los estudiantes, incluso desde 2° de primaria.

mujer. Aprendí que en gramática el masculino prevalece. Es decir que si todas las personas aquí reunidas fueran mujeres pero apareciera un solo hombre, yo debería decir "todos" ustedes y no "todas" ustedes. Ésto, que parece una cuestión de gramática obviamente no lo es. Es ideología y a mí me llevó un tiempo comprenderlo" (Freire, 1996, p. 32).

Nuestra investigación parte de las siguientes preguntas: ¿Qué recursos utilizan los estudiantes para organizar los textos? ¿Existe un camino por el que las niñas y los niños llegan a la consolidación del conocimiento del uso convencional de los signos de puntuación? ¿Qué tipo de unidades se delimitan con la puntuación? ¿Qué relación hay entre la puntuación y la organización gráfica dentro de los textos? Por lo tanto, nuestros objetivos serán analizar el camino que las niñas y los niños siguen en su descubrimiento del uso de la puntuación y otros recursos gráficos para organizar el contenido de los textos y, en particular, hacer un análisis exhaustivo de las unidades que delimitan los signos de puntuación. Tanto Marcos Flores como yo tenemos las hipótesis de que el análisis del contenido de las unidades delimitadas por los estudiantes nos ayudará a conocer las funciones que les atribuyen a los signos de puntuación como parte de la organización de la información del texto y que, tanto la puntuación como la organización textual, variarán dependiendo del tipo de texto³.

Para tener una idea de cómo está constituido este trabajo, detallaremos brevemente cada uno de los capítulos. No obstante, antes de comenzar esta descripción es necesario apuntar que la investigación está dividida en dos grandes partes: la primera parte consta de una categorización en etapas de acuerdo con el uso de la puntuación y del espacio escriturario

³ En los límites de este trabajo no será posible demostrar esta parte de la hipótesis, pero Marcos Eli Flores realizó una tesis paralela en la que analiza textos narrativos elaborados por los mismos alumnos y esperamos hacer posteriormente una comparación de los resultados. Con lo visto hasta ahora podemos afirmar que el uso de los signos de puntuación será determinado por el tipo de texto que se esté produciendo. Por lo tanto, los resultados no serán los mismos para todos los tipos de textos, ya que la narración presenta rasgos específicos en cuanto a la puntuación que no se encuentran en la argumentación y viceversa.

de 117 textos argumentativos de escuela privada del corpus SELENE⁴ y la segunda parte es un análisis detallado de las unidades delimitadas por signos de puntuación de un sub-corpus que corresponde a 42 de los 117 textos argumentativos.

En el capítulo 1, presentamos una recopilación de los acontecimientos más importantes en la historia de la puntuación con la finalidad de examinar las circunstancias que dieron lugar a la aparición de los signos de puntuación y las normas de uso. Además, discutiremos algunas de las propuestas teóricas sobre el análisis de la puntuación desde distintos puntos de vista teóricos. Consideramos que revisar con detenimiento estas cuestiones es *conditio sine qua non* para poder comprender las relaciones entre los signos de puntuación y la organización textual. El capítulo también está dedicado a las problemáticas que existen tanto en las investigaciones sobre la adquisición de puntuación infantil como en la delimitación de las unidades textuales de la escritura infantil. Discutiremos brevemente algunas de las ideas de las investigadoras e investigadores de la adquisición de la puntuación tanto en español como en inglés para mostrar las dificultades que este tema presenta en ambas lenguas. También abordaremos una parte de la teoría psicogenética de algunas de las grandes pensadoras: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Clotilde Pontecorvo, Marina Kriscautzky, Cristina Zucchermaglio y Amira Dávalos. La finalidad de este capítulo es mostrar algunas de las teorías que nos ayudaron a planear esta investigación y a aproximarnos a los datos del corpus.

⁴ En el capítulo 2 hablaré más sobre el corpus SELENE.

El capítulo 2 está destinado por entero a la presentación de los datos y el diseño metodológico correspondiente a esta investigación. A su vez, explicaremos con detenimiento el proyecto de investigación de nombre **La Sintaxis en el Estudio de la Lengua Escrita (SELENE)**⁵, y la metodología de obtención de los datos del corpus SELENE. También acotaremos la población estudiada para esta investigación ya que el corpus SELENE comprende 897 textos y nosotras únicamente trabajaremos con una parte de este: 117 textos argumentativos para la primera parte de la investigación y 42 textos argumentativos para la segunda parte.

En el capítulo 3, detallaremos la reflexión que tuvimos sobre la distribución del texto en el espacio escriturario o puesta en página. Este capítulo consiste en una categorización de la totalidad de los 117 textos argumentativos de escuela privada del corpus SELENE que nos permitirá ilustrar que las niñas y los niños utilizan diferentes recursos para organizar los textos y que, tanto los recursos como el uso de los signos de puntuación cambian a lo largo de la primaria y la secundaria, también nos permitirá dibujar el posible camino de la consolidación del conocimiento sobre la puntuación y el espacio gráfico.

Finalmente, el capítulo 4 está dedicado a la exposición del análisis minucioso del contenido de las unidades que delimitan los signos de puntuación. Este capítulo también contiene un análisis de la distribución de los signos de puntuación en los textos del corpus.

⁵ A partir de este momento comenzaremos a utilizar sólo la sigla SELENE que refiere tanto a **La Sintaxis en el Estudio de la Lengua Escrita** como al **Seminario el Estudio de la Lengua Escrita**, del que hablaremos más adelante.

Ambos análisis ofrecen datos relevantes que nos permitirán reflexionar sobre los signos de puntuación y la forma en la que delimitan unidades de muy distinta naturaleza y cuyo contenido va cambiando conforme avanza la escolaridad. Para este análisis utilizamos 42 de los 117 textos argumentativos que usamos previamente para la categorización del capítulo 3.

Capítulo 1. Marco teórico

1.1. La puntuación como objeto de estudio

*Vamos a ponernos de acuerdo
en algo esencial. Los signos de
puntuación no se escriben para
indicar las pausas respiratorias
[...] ¡Absurdo!*

*Pero a mí me dijeron en el
colegio...
Lo siento mucho. De verdad.
Y si le sirve de consuelo, a mí
también me lo dijeron en el
colegio.*

Fernando Ávila (2001)

Los estudios lingüísticos por muchos años olvidaron prestar atención a los signos de puntuación o los consideraron parte de la ortografía. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la ortografía y la puntuación son dos cuestiones distintas que no van de la mano como muchos pensarían, pues mientras la primera se rige por normas y reglas exactas, estrictas y rigurosas, la segunda no tiene reglas irrefutables que se apliquen en todos los casos siempre de la misma manera.

Aunque es cierto que existen reglas para usar los signos de puntuación como las que aparecen en la *Ortografía* de la Real Academia Española, estas no siempre son claras ni son tan rígidas como las de la ortografía. En el apartado de la *Ortografía de la lengua española* (2010) que habla sobre puntuación, se señala que los signos de puntuación tienen *usos no lingüísticos que van más allá de los límites de la ortografía*, y en ocasiones, orientados a las *unidades fónicas* (p. 278-283). Con respecto a lo anterior, en el *Diccionario Panhispánico de dudas* se define a la puntuación del siguiente modo:

Todas aquellas marcas gráficas que, no siendo números ni letras, aparecen en los textos escritos con el fin de contribuir a su correcta lectura e interpretación. Cada uno de ellos tiene una función propia y unos usos establecidos por convención. Hay signos de puntuación y signos auxiliares. *Sus funciones son marcar las pausas y la*

entonación con que deben leerse los enunciados, organizar el discurso y sus diferentes elementos para facilitar su comprensión, evitar posibles ambigüedades en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes, y señalar el carácter especial de determinados fragmentos de texto —citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc.— (2005, sp):

Como vemos, estas definiciones no nos ayudan a saber qué es la puntuación ni cómo utilizarla. En relación con lo anterior, Amira Dávalos y Emilia Ferreiro sostienen, en una publicación reciente, que:

La normativa reconoce que “De la puntuación depende en gran medida la comprensión cabal de los textos” (RAE, 2010, p. 281). Sin embargo, no establece ninguna diferenciación explícita respecto de la relación entre los usos y funciones de la puntuación y los géneros textuales. Tampoco trata el problema de la elección y uso de los signos por parte de los escritores en función de los propósitos comunicativos que persiguen con sus escritos ni sobre los efectos que prevén en sus lectores (Ferreiro, Dávalos, et al., 2019, p. 18).

Por consiguiente, hay que hacer notar que estas *marcas* o signos gráficos van más allá de la ortografía y de la regulación normativa de las academias de la lengua, porque, en realidad, lo que están haciendo los diferentes signos de puntuación es ayudar a la cohesión interna del texto, a la coherencia de las oraciones y al estilo del texto, así como guiar la comprensión del lector mediante la jerarquización y delimitación de las unidades, pues su función principal es controlar eficientemente la interpretación del lector (Parkes, 1993, Figueras, 2001). Asimismo, la puntuación es un sistema de marcas vinculado a la construcción del texto y resulta muy difícil establecer normas (Figueras, 2001).

Con respecto a lo antes dicho por Carolina Figueras, apunta Roselló que es importante recalcar que la puntuación se encuentra en el límite de dos territorios fronterizos: por un lado,

entre la norma —como ya mencionamos— y la creatividad del escritor y, por el otro, en la confusión teórica entre el sistema oral y el sistema escrito (2010, p. 5).

La mayor parte de los estudios sobre la puntuación se enmarcan, principalmente, en dos perspectivas: La primera se posa en el aspecto prosódico y la relación de los signos con las pausas de la oralidad y la entonación (Colignon, 1993; RAE 2005). La segunda perspectiva de análisis se relaciona con lo textual (Nunberg, 1990; Figueras, 2001; Dávalos 2016), sostiene que la puntuación tiene un papel determinante en la distribución de los elementos de un texto a fin de garantizar una correcta interpretación y, por consiguiente, podemos decir que: “los signos de puntuación cumplen una función gráfica y sintáctica ligada a la estructuración de lo escrito” (Dávalos, 2016, p. 1). Así, la puntuación se fundamenta en criterios gramaticales y pragmáticos en la medida en que brinda información respecto a la identificación y la jerarquización de las unidades lingüísticas. Si bien, estas cuestiones se manifiestan de maneras muy distintas en la oralidad, es importante decir y recordar que la oralidad y la escritura son sistemas distintos, que, aunque convergen en numerosos aspectos, difieren en muchos otros (Vachek, 1945; Sampson, 1985; Catach, 1996; Blanche-Benveniste, 1998; Ferreiro, 2002; Zamudio 2010). Aunque este trabajo no tiene como finalidad exponer las diferencias entre los sistemas oral y escrito, sí mencionaré brevemente algunas de ellas para darle claridad al tema central de este texto que es la puntuación⁶.

⁶ Si se quiere conocer más sobre este amplio tema recurrir a Zamudio, Celia. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: El Colegio de México

Recordemos que la puntuación es un fenómeno particular de lo escrito y, aunque a veces tiene relaciones con lo prosódico (o suprasegmental), no tiene una relación unívoca con la oralidad. Aunque es verdad que algunos signos de puntuación parecen tener más relación con lo suprasegmental que otros, la interpretación entonativa es, en palabras de Ferreiro *et al.* (1996), “un rasgo secundario o derivado”, ya que la función principal de estos signos “[para los usos contemporáneos de la lectura], es delimitar unidades de procesamiento. En otros términos, dan al lector la información: tratar como unidad lo que se encuentra entre comas, o entre paréntesis, o entre guiones, o entre mayúscula y punto, etc.” (Ferreiro *et al.* 1996, p.157). El propio Raúl Ávila, por ejemplo, menciona lo siguiente:

No es verdad —como pensaba Juan de Valdés— que uno escribe como habla. Frente a la lengua hablada, la lengua escrita es permanente y no volátil, e implica una mayor economía y explicitud. Es un ejercicio diferente que obliga a organizar el pensamiento y a imaginar un lector en abstracto” (1992, p. 661).

La lengua escrita es un objeto de conocimiento, un objeto social y un objeto cultural, y, dentro de ésta, no sólo se trata de encontrar la relación entre los grafemas y los fonemas, ya que no existe una correspondencia unívoca entre estos, sino de encontrar la gran cantidad de hipótesis que hay detrás de ella y con las que, poco a poco, se podrán adquirir los conocimientos suficientes para poder usarla. En palabras de Emilia Ferreiro: “Es un objeto cultural que es resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad” (1981, p. 1). Asimismo, Tournier menciona en *Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours* que:

La elección de la puntuación depende de la proporción que se debe establecer entre los descansos; y esta proporción depende de la combinación de tres principios fundamentales: primero, la necesidad de respirar; segundo, la distinción de los

sentidos parciales que constituyen el discurso; tercero, la diferencia en los grados de subordinación que son apropiados para cada uno de estos significados parciales en todo el discurso (Tournier, 1980, p. 29)⁷.

Nina Catach, en su texto *La ponctuation* (1994), habla de tres funciones de la puntuación: la sintáctica, la suprasegmental y la semántica. De acuerdo con Zamudio (2010, p. 55), Catach desarrolla una teoría de la ortografía francesa con la finalidad de explicar las funciones que cumplen los signos escritos y rescatar sus propiedades semiológicas. Catach también recurre a la diferenciación entre la lengua oral y escrita: “la escritura duplica la lengua fonémica, no en el sentido de que es ‘su doble’, sino en el sentido de que se ha creado junto al lenguaje primero su propio lugar” (Catach citada en Zamudio, 2010, p. 56), es decir que se trata de dos lenguas o “variedades universales”: la lengua fonémica y la lengua grafémica (Zamudio, 2010, p. 56); y, finalmente, Geoffrey Nunberg en su texto *The linguistics of punctuation* (1990), confronta a la opinión generalizada que sostiene que la puntuación es prescriptiva y recalca que esta no sirve para reflejar la entonación de lo oral en la escritura. Nunberg señala que la puntuación tiene un sistema lingüístico con características propias y diversas. A su vez, Carolina Figueras, quien se enmarca en la teoría de Nunberg, también dice que “establecer una vinculación tan estrecha entre la entonación y puntuación supone volver, de alguna manera, a la vieja idea de que la escritura es una mera reproducción o transcripción de la lengua oral” (2001, p. 21). Figueras propone, en su texto *Pragmática de la puntuación*, un enfoque desde el cual se puede desarrollar una gramática de los signos de puntuación para la escritura de textos académicos. Figueras trata de abordar la puntuación como un fenómeno

⁷ La traducción del francés es mía

textual de articulación pragmático-semántica con el propósito de lograr una cohesión discursiva de fácil entendimiento para el lector.

Tres años antes, Blanche-Benveniste había señalado que otro ejemplo básico para diferenciar la oralidad de la escritura es la puntuación:

El signo de exclamación, la coma, la mayúscula o las comillas proveen equivalentes aproximativos de varios tipos de fenómenos orales. Pero se sabe que estas equivalencias son demasiado escasas para poder reflejar la gran diversidad de los efectos de la oralidad, como por ejemplo el acento de insistencia, el alargamiento, la subida de tono, el cambio de ritmo, etc. [...] no tenemos conciencia de todo lo que la escritura es incapaz de representar, como el tono irónico o las diferencias ilocutorias. (1998, p. 35).

Amira Dávalos, quien se inserta también en un acercamiento pragmático de la puntuación, dice en su tesis doctoral que “abordar la puntuación como objeto de estudio es ubicarse al centro de una triple controversia: entre la oralidad y la escritura; entre la lectura y la escritura; entre la normativa y la libertad” (2016, p. 2).

Para analizar los textos de esta investigación trataremos de retomar algunos aspectos de la segunda postura —dado que es la postura con la cual nos sentimos más afines y con la que creemos que es más acertado analizar los textos infantiles— con el propósito de dar claridad a las cosas que hacen las niñas y los niños al momento de adquirir y desarrollar el uso de la puntuación y de la organización textual.

1.2. La organización de los textos desde el punto de vista histórico

*Para comprender
los complejos procesos
de pensamiento involucrados
en el acto de puntuar
es preciso comprender su evolución.*

Amira Dávalos

*Like other linguistic phenomena,
punctuation must be examined
in a variety of ways.
We need to know its history,
how it evolved through time [...]
We need to establish the various ways
in which the punctuation symbols
are able to convey meaning—
how they function.*

Greta Little

Hablar sobre la evolución de la puntuación a lo largo de la historia es importante para esta investigación ya que muchos de los problemas del uso de la puntuación se derivan de la forma en la que esta surgió y el modo en el que fue cambiando a través de los siglos. También es valioso retomar brevemente este tema dado que, como veremos más adelante, existen algunas semejanzas entre el desarrollo de uso de la puntuación a lo largo de la historia y su proceso de adquisición.

Antes de comenzar a detallar la historia de la puntuación, es menester mencionar que para hablar de la puntuación es indispensable recordar un poco acerca de la historia de la escritura y, por lo tanto, también de la lectura. Por lo cual, para el oficio de este trabajo,

retomaremos brevemente la historia de ambas con el fin de proporcionarle al *desocupado lector* un panorama más completo y contextualizado al respecto de la puntuación.

Se calcula que la especie humana (*Homo sapiens sapiens*) hizo su “aparición” hace aproximadamente 90 mil años, sin embargo, se tardó casi 40 mil años en construir el lenguaje (Calvet, 1996).

Es difícil tener evidencias de la creación de las lenguas, a menos de que creamos en el mito de Babel, sabemos que una lengua va cambiando en el tiempo y que su origen se remonta al surgimiento de la humanidad [...]. Los orígenes de las lenguas se remontan miles de años atrás y acompañan al *Homo* antes, tal vez, de que se convirtiera en el *Homo sapiens sapiens* actual (A. Gil, 2020, p. 68).

No obstante, de algo que sí tenemos evidencias es de que fue hasta el cuarto milenio antes de nuestra era cuando surgió, entre los ríos Tigris y Éufrates, la civilización sumeria: “civilización que iba a legar a la humanidad un invento revolucionario cuyos ecos aún se pueden escuchar en la actualidad: la escritura” (Calvet, 1996, p. 49). Esta nueva escritura llamada cuneiforme se desarrolló a partir de los pictogramas sumerios y significó un cambio de paradigma en el orden mundial: “a lo largo de los siglos iba a servir para transcribir diversas lenguas, de estructuras diferentes, en zonas en muchas ocasiones muy distantes, dando nacimiento a los diversos alfabetos del mundo” (Calvet, 1996, p. 51).

La escritura, considerada por algunos como la “más trascendental de todas las invenciones humanas” (Ong, 1987, p. 87), puso en evidencia que los humanos querían dejar constancia de hechos relevantes de las civilizaciones, tales como las leyes, los textos sagrados y las transacciones comerciales (Tusón, 1997, p. 11-28).

Aunque la historia de la escritura es bellísima por entera, para oficio de esta investigación tendremos que adelantarnos unos cuantos siglos para comenzar a hablar del tema que nos concierne en esta investigación: la puntuación. De modo tal que, fue hasta cuando el mundo grecolatino se (re)apropió de algunas características de la escritura fenicia⁸, hacia el siglo VIII de nuestra era: que “[la Grecia Clásica pudo tener] clara conciencia de que la escritura se había "inventado" para fijar los textos y, de ese modo, poder traerlos a la memoria: en la práctica, conservarlos” (Chartier, 1998, p. 23). Así, el paradigma de la escritura cambió por completo y, tiempo después, este dio pie a la búsqueda de elementos que les ayudaran a leer los textos con más precisión. Para los griegos “la escritura no tenía interés más que en la medida en que apuntaba a una lectura oralizada” (Svenbro, 1998, p. 70). Es decir, los primeros lectores griegos practicaban la lectura en voz alta y mediante la escritura contribuían a la producción de sonido de las palabras de *gloria clamorosa*: "Tal es, tal es el canto sonoro que he visto alzarse de esas líneas escritas” (Hipólito en Svenbro, 1998, p. 102).

⁸ “Cabe localizar incluso la valoración de lo sonoro en la modificación que los griegos aplicaron al alfabeto consonántico que tomaron de los semitas: como es sabido, redefinieron cierto número de signos con el fin de poder anotar las vocales. Para entender por qué y en qué perspectiva se apropiaron de la escritura fenicia no está fuera de propósito el tener en cuenta esa valoración. Podría parecer que lo fue por la vía de la paradoja. Porque, ¿para qué podría servir la "escritura muda" en una cultura en la que la tradición oral se creía capaz de asegurar su propia permanencia sin más soporte que la memoria y la voz de los hombres? La respuesta más sencilla parece ser la siguiente: precisamente para lograr una mayor producción de *kléa* (fama). Así pues, la escritura posiblemente se haya puesto al servicio de la cultura oral en una perspectiva que no sería ajena a lo siguiente: no para salvaguardar la tradición épica (aunque esta última haya acabado por hacerlo), sino para contribuir a la producción de sonido, de palabras eficaces, de gloria clamorosa” (Svenbro, 1998, p. 69-70)

Los escribas grecolatinos oficiaban la escritura a través de algo llamado *scriptio continua*: una escritura sin separación entre palabras o frases y sin recursos para la organización gráfica en el pergamino, esto hacía que la vocalización al hacer la lectura de los textos fuera prácticamente obligatoria⁹. En palabras de Svenbro: “si la voz del lector es el instrumento gracias al cual la escritura se realiza en su plenitud, eso quiere decir que los destinatarios de lo escrito no son lectores en el sentido estricto del término, sino "oyentes", como los mismos griegos los llamaban” (1998, p. 80). La lectura de un texto en *scriptio continua* implicaba repetidas lecturas en voz alta para poder identificar los segmentos del texto y que, de esta manera, se pudiera hacer una interpretación ‘correcta’ de este.

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 Gramática y la Retórica. Dicha preparación no era casual, 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 gráficamente por lo que era imposible identificarlas a través de la vista de modo que el reconocimiento debía hacerse mediante el oído. (Dávalos, 2008, p. 6-7)

⁹ Sobre esto Chartier también nos dice lo siguiente: “Se ha destacado que esa modalidad descansa en la necesidad de hacer que sea comprensible para el lector el sentido de una *scriptio continua* inapreciable e inerte sin el sonido de la voz. Pero igualmente está atestiguada desde una época muy antigua una lectura silenciosa. Cabe indagar, por un lado, hasta qué punto ambas prácticas difieren para los fines de la lectura de una *scriptio continua*, y por otra, si ambas prácticas no se han dado siempre simultáneas y no dependen solamente de las situaciones de lectura. Los primeros testimonios de Eurípides y de Aristófanes referentes a una lectura silenciosa se remontan a finales del siglo V a.C. y se refieren a objetos diversos del libro (un mensaje en una tablilla y una respuesta de un oráculo)” (1998, p. 24)

Al leer lo anterior quizá surge la pregunta siguiente: si los grecolatinos no utilizaban ningún recurso para organizar sus textos, ¿cómo es que surgió la puntuación? Como mencionamos en los párrafos anteriores, la *scriptura continua* requería que los lectores tuvieran cierto conocimiento literario, por lo que, en la antigua Roma, estos eran mayoritariamente parte de la élite social, mientras los escribas de tiempo completo eran, usualmente, esclavos o libertos (Parkes, 1993, p. 11)¹⁰. Sin embargo, y aunque los lectores fueran muy sabios, el oficio de la lectura podía tornarse bastante tormentoso: “How can I read if I do not understand? What shall I read will be confused and not properly phrased” (Aulus Gellius en Parkes, 1993, p. 11). Fue así como, para evitar las malas interpretaciones, algunos de ellos buscaron nuevos recursos que los ayudaran en la interpretación de las lecturas y surgió una puntuación incipiente. Entonces, nos explica Parkes (1993): [que] hacer uso de elementos organizadores dependía del lector, pues cada uno insertaba las *marcas de las pausas* dependiendo de la dificultad que le presentara el texto. Por ejemplo: Marcus Cornelius Fronto Parkes expresa lo siguiente: “You shall have the works of Cicero corrected and punctuated (*distinctos*). (*Ciceronianos emendatos et disctintos habebis*) (sic)” (1993, p. 11).

Además, la enseñanza de la lectura a través de la *grammatica* (estudios literarios) también formó parte esencial en el surgimiento de la puntuación, ya que durante la práctica de la *praelectio*¹¹, que era el principal método de enseñanza de la gramática, los textos debían

¹⁰ Las traducciones del inglés de M. Parkes 1993 son mías.

¹¹ “An exposition of the text «designed to make pupils follow the written word with ease and accuracy»” (Quintiliano en Parkes 1993, p. 11)

ser marcados por los maestros (*grammaticus*) o por los estudiantes: “Las marcas (*notae*) se introducían para separar o ligar palabras (*hyphen o diastole*), las vocales largas eran adornadas con *ápices*, y las marcas (*positurae*) eran añadidas para indicar la duración de las pausas” (Parkes, 1993, p. 12).

A finales del siglo VI, los oradores fueron perdiendo su poder y la lectura en silencio pasó a ser el método más común de acercamiento a los textos, por consiguiente, el interés en la cultura literaria comenzó a reducirse drásticamente puesto que mucha gente que escuchaba a los oradores no sabía leer. Al mismo tiempo, empezaron a surgir distintas lenguas derivadas del latín y poco a poco los hablantes se vieron distanciados de las ortografías latinas; incluso en los lugares donde la *lingua romana* prevalecía (Parkes, 1993, p. 21). Con el declive del interés por la cultura clásica y el surgimiento de las lenguas romances, la habilidad de los hablantes para leer *scriptio continua* se vio reducida a unos pocos, por lo que los lectores comenzaron a depender de las marcas que hacían los escribas, ya que en muchas ocasiones estas los ayudaban a definir las cláusulas y sus constituyentes:

Se puede decir que el repertorio general de la puntuación en la Baja Edad Media tiene unas componentes comunes: en primer lugar, el uso del punto, con muy diversas funciones. En segundo lugar, el punto actúa como base para la formación de los otros signos, como el *punctus elevatus*, y el *punctus interrogativus*. Con la incorporación de estas *positurae* y el empleo de las *litterae nobiliores* que resaltan el comienzo de la frase, la altura de los puntos deja de tener importancia, con lo que poco a poco el sistema primitivo se va extinguiendo. (Sebastian, 2000, p. 23)

Aunque el uso de la *lingua romana* iba en descenso, hay que tener en cuenta que el latín seguía siendo la lengua sagrada; la lengua de las Escrituras, por lo que todos aquellos que quisieran acercarse a los textos bíblicos debían aprenderla. Fue así como, a partir del siglo

VII, muchos textos religiosos escritos en latín llegaron a monasterios de distintas partes de Europa, razón por la cual, también algunas etimologías latinas se encontraron en manos de monjes copistas extranjeros, irlandeses en su mayoría, quienes deseaban fervientemente aprender latín (Dávalos, 2016). Estos copistas comenzaron a prestar mucha atención en la gramática latina, pues el latín no era su lengua materna:

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 (Dávalos, 2008, p. 9).

Parkes indica que, gracias al vigoroso estudio de las gramáticas, los copistas irlandeses comenzaron a desarrollar diversas convenciones gráficas que incluían signos de puntuación ¹², ellos usaron criterios morfológicos propios de sus lenguas para la interpretación y la reproducción de los textos latinos; todo esto gracias a que pudieron reconocer que el medio de lo escrito era diferente a la lengua oral. Los escribas irlandeses hicieron un considerable progreso de adaptación de las marcas de los textos antiguos a los nuevos textos, ya que ellos ponían más atención en el impacto visual de la puntuación para que, de este modo, la información fuera más clara. También se encargaron de expandir el uso de la letra capital (*litterae nobiliores*) para resaltar, no sólo los títulos o el inicio de los textos,

¹² Sin embargo, los escribas irlandeses obtuvieron las formas de sus marcas puntuarias de aquellas que encontraron en los exemplars (sic); los puntos y la pequeña marca en forma de ‘7’ eran usados para indicar el final de las secciones. (Parkes, 1993, p. 24)

sino el comienzo de cada frase (Parkes, 1993, p. 28). Más adelante, esta letra capital fue ligándose al uso de puntuación.

Los amanuenses irlandeses, con base en el estudio de las gramáticas, realizaban segmentaciones de las unidades que les ayudaban a analizar más fácilmente los textos¹³. “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)” (Dávalos, 2008, p. 10). En palabras de Parkes:

La principal contribución de los escribas insulares fue que ellos establecieron los fundamentos de la gramática de la legibilidad en relación con los nuevos textos (aunque también con los textos antiguos) lo cual fue transmitido a las siguientes generaciones de escribas con el afán de mejorar y refinar la escritura (1993, p. 29).

Tanto la lectura como la escritura se convirtieron en un ejercicio escolar, regido por leyes propias. El lugar principal en el que se realizaban estas actividades fue la universidad (*Universitas*) (Hamesse, 1998, p. 181)¹⁴. Tras el nacimiento de las universidades de Salerno

¹³ Los amanuenses irlandeses, al copiar los textos latinos, abandonaron la scriptio continua de sus modelos y adoptaron como base para su trabajo los criterios morfológicos que habían hallado en los análisis de los gramáticos: identificaban las palabras introduciendo espacios entre las partes de la oración. Por el contrario, al reproducir textos en su lengua nativa, copiaban como una sola unidad aquellas palabras que estaban agrupadas en torno a un solo acento tónico principal y que mantenían entre sí una conexión sintáctica estrecha. (Parkes, 1998, p. 165). Para mayores detalles consúltese el capítulo: Béguelin, M. J. (2002). “Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica” en E. Feirrerro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (p. 51-71). Barcelona: Gedisa.

¹⁴ “It is particularly important to notice that the term Universitas was generally in the Middle Ages used distinctly of the scholastic body whether of the teachers or scholars, not the place in which such body was established, or even of its collective Schools. The word used to denote the academic

y Bolonia en el siglo XI —en las que se estableció la facultad de arte menor; dividida en el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y en el *quadrivium* (aritmética, astronomía, geometría y música)—, el método de enseñanza comenzó a tener tres niveles: “la explicación gramatical, palabra por palabra (*la littera*), el comentario literal o paráfrasis, destinado a captar el sentido general y los matices de la frase (*el sensus*), y por último la explicación profunda y personal del pasaje comentado por parte del profesor (*la sententia*)” (Hamesse, 1998, p. 197), con la finalidad de que los estudiantes comprendieran las obras por completo. Por una parte, tras el estudio de la gramática en las universidades y con el establecimiento de algunas convenciones textuales como la separación de las palabras, el uso de mayúsculas y minúsculas, la numeración de las páginas y otros recursos visuales, se facilitó el trabajo de reproducción de los manuscritos, que a su vez facilitó su lectura y consulta.

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 eclesíásticas 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 (Dávalos 2008, p. 12-13).

institution in the abstract was Studium rather than Universitas [...] The term which most nearly corresponds to the vague and indefinite English notion of a University as distinguished from a mere School, Seminary, or private educational establishment is not Universitas, but Studium Generale; and Studium Generale means, not a place where all subjects are studied, but a place where students from all parts are received.” (Rashdall, 1895, p. 7-8)

Por otra parte, con la invención de la imprenta a mediados del siglo XV:

A medida que los libros impresos iban reemplazando gradualmente a los manuscritos, los nuevos tipos de libros y las nuevas experiencias de lectura impregnaban el mundo de la cultura europea. Los caracteres de los impresores instruidos imitaban la escritura de los amanuenses y artistas, en algunos casos hasta en el más pequeño detalle (Grafton, 1998, p. 328).

Cabe destacar que el trabajo en la imprenta era arduo y costoso: las letras eran fijadas en los pergaminos mediante un difícil y tardado proceso manual, por lo que no era sencillo el acceso al conocimiento escrito. Fue así como, alrededor del año 1440, un orfebre conocido como Maguncia Johann Gutenberg, quien se dedicaba a la invención de una gran diversidad de artefactos, ideó unos tipos móviles de letras que, más adelante, dieron pie a la imprenta.

Los primeros impresores intentaban reproducir en sus libros el aspecto de los códices manuscritos: tanto el tipo de letra como el sistema de puntuación¹⁵, sin embargo, para terminar de imprimir un texto se necesitaba editarlo primero, por lo que en los talleres de los impresores trabajaban pendolistas o escribanos profesionales que hacían “copias en limpio” de los manuscritos originales con la finalidad de que el texto pudiera ser leído por el componedor o el cajista para su posterior impresión y revisión. Después, el corrector comparaba las hojas de prueba con la copia original leyéndolas en voz alta, de esa manera podía localizar los errores de los cajistas que debían ser enmendados para, finalmente,

¹⁵ Por lo que respecta a la puntuación, muchos incunables utilizan tres tipos de pausas: punctus, virgula e interrogativus. Otros libros incluyen otros signos. Los símbolos que habían desarrollado los humanistas aparecen por primera vez en la imprenta con ocasión de la edición que algunos de ellos hacen de los clásicos o de sus propias obras, como es el caso del uso del paréntesis semicircular y el semicolon o punto y coma, en la oficina veneciana de los Manuzio (Sebastian, 2000, p. 28).

imprimir el texto revisado con los menos errores posibles (Dávalos, 2016; Fuertes, 2003; Mendoza, 1992). También es importante hacer mención de que la responsabilidad de la edición de los textos, en incontables ocasiones, quedó en manos de los correctores, quienes, a su vez, también elaboraban algunos manuales de puntuación (Dávalos, 2016).

Sabíamos que Cervantes no acostumbraba a colocar signos de puntuación en sus manuscritos, y conocíamos, también, que la responsabilidad de esta tarea recaía sobre el corrector de la imprenta, cuando no era enmendada por el cajista que iba colocando en su ‘componedor’ letra junto a letra. El método inductivo consistía en intentar ponernos en la mente del corrector, que se sienta delante de unos folios en los que no hay más separaciones que las que median entre una palabra y otra, ni muestran ningún signo de puntuación: “¿Dónde acaba esta frase?; ¿por dónde se fracciona esta otra?; ¿cómo distingo las palabras que pronuncia un personaje para que no se confundan con las de otro o con las del narrador?” (Sebastián, 2000, p. 9).

De acuerdo con Baron, tras el comienzo de la imprenta, la necesidad de estandarizar la puntuación era imperativa. Por lo que Aldus Manutius, un impresor italiano, fue quien eligió algunos símbolos con la intención de que se usaran en un sistema gramatical de puntuación: coma, semicolon, colon, punto, y signo de interrogación. La popularidad de estos símbolos fue creciendo y era utilizada por muchos impresores. Desafortunadamente, no todos los impresores los utilizaban de la misma forma o con las mismas funciones lo que, una vez más, causó confusión entre los lectores (Baron, 2001, p. 42).

Fidel Sebastián Mediavilla, autor de *La puntuación en el Siglo de Oro: Teoría y práctica* (2000), tesis doctoral, nos revela que en el Siglo de Oro español las funciones de la puntuación se reducían a tres tipos básicos: las orgánicas o rítmicas (la puntuación indica las respiraciones del lector); las estructurales o gramaticales y semánticas (la puntuación marca las unidades de sentido); y las metalingüísticas (marcas de atención sobre determinados

vocablos que se quieren individualizar). A estas se añade un tipo de puntuación mecánica en los signos que se colocan en determinadas posiciones: comas sobre todo delante de las conjunciones y otras partículas. Este panorama es el reflejado en las teorías de los siglos subsecuentes.

Aun con ese laborioso procedimiento y los manuales de uso de la ortografía, los cajistas y los correctores enmendaban según su entender, interpretaban la puntuación desde su conocimiento de la obra, o simplemente, se distraían y, por lo tanto, erraban, lo que ocasionó que la puntuación y muchas de las variaciones gráficas y tipográficas de los textos impresos no fueran las marcas del autor, sino de los trabajadores de la imprenta. Como consecuencia de lo anterior, menciona Dávalos (2008), algunos autores comenzaron a desconfiar de los impresores, lo cual originó la necesidad de normalizar el sistema de los signos de puntuación. Fue así, que los autores mismos comenzaron a escribir sus propios manuales de ortografía en los que incluían apartados que hablaban sobre el uso de la puntuación: “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 quien leía en voz alta. Es decir, en sus tratados proponían una norma prosódica para la puntuación” (Sebastián, como se citó en Dávalos 2008 p. 17)¹⁶.

¹⁶Aunque el castellano ya llevaba varios siglos consolidado, fue hasta 1492 cuando Antonio de Nebrija mandó a imprimir la primera gramática de nuestra lengua: Gramática castellana. No obstante, Nebrija no dedica tiempo al tema de la puntuación ni en la Gramática (1492) ni en las *Reglas de Orthographía* (1517). A pesar de eso, muchos gramáticos de los siglos XVI y XVII como Antonio de Torquemada, Juan del Villar y Mateo Alemán sí incluyeron apartados sobre la puntuación en sus respectivas gramáticas. Sebastián (2000) hace una recopilación de estos apartados en el capítulo II de

Antonio Alatorre (1995) sostiene que en los Siglos de Oro se alcanzó una gran uniformidad lingüística y muchos dialectos quedaron relegados ante el castellano, que ya era conocido como “el español”. Este “fue afirmando, desde sí mismo, un sentido de lo mejor, de lo conveniente, o sea la norma” (p. 247). Alatorre incluso menciona que en el siglo XVI corría el rumor de que, por orden real, el árbitro del uso de la lengua tenía que ser de Toledo, ya que ahí se encontraba la sede oficial de la corte de Carlos V (y también porque allí nació Garcilaso de la Vega, “príncipe de los poetas españoles”). No obstante, fue hasta 1713 cuando, en Madrid, aquella facultad de arbitraje le fue delegada a la Real Academia Española (RAE) avalada por el Rey Felipe V, la cual con su lema “limpia, fija y da esplendor”, tenía el afán de llevar a la lengua hasta la perfección.

Con la publicación del Diccionario de Autoridades, la Real Academia Española no solo introdujo, para la lengua castellana, la metodología propia de la lexicografía moderna, sino que también inició una labor de establecimiento y difusión de normas ortográficas que ha dado lugar en nuestros días a un sistema gráfico muy estable y homogéneo en todas las áreas de habla hispana. En 1726, entre los *Preliminares del Diccionario de Autoridades*, se publicó el primer tratado ortográfico de la Real Academia Española, el “Discurso proemial de la orthographía de la Lengua Castellana”, que reúne los principios y las reglas empleados en la impresión de esta obra lexicográfica. A principios del siglo XVIII, y a pesar de que ya se habían publicado diversos tratados sobre el tema, no existía un consenso en materia ortográfica y la convivencia de usos dispares dificultaba la redacción del Diccionario semasiológico (Freixas, 2016, p. 114).

su tesis doctoral *La puntuación el Siglo de Oro: Teoría y práctica*. Sin embargo, también explica Hall (1996, p. 8) que algunos escritores ingleses como Lord Byron, Jean-Jacques Rousseau o Charlotte Brontë, por el contrario de los escritores españoles, exigían a sus impresores que se encargaran de corregir la puntuación en sus originales ya que no la consideraban un aspecto relevante de la prosa. Para mayores detalles con respecto a las primeras gramáticas del español véase el capítulo IX de Alatorre, A. (1995). *Los 1001 años de la lengua española*. México: FCE.

Es en el *Discurso proemial de la orthographía de la Lengua Castellana* donde se encuentran las primeras normas de los signos de puntuación, ahí se señala lo siguiente:

... hai que saber quando se debe usar de coma, de punto, de coma y punto, de dos puntos, y assi de otras señales, 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 claridad 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 más 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" (sic) (p. LXII. como se citó en Dávalos, 2008, p. 20).

Empero, es hasta los siglos XVIII y XIX cuando se consolida la lectura silenciosa y cuando la puntuación deja de guiar al intérprete oral y de basarse en la prosodia para encaminar la lectura comprensiva del lector y a centrarse en la sintaxis y en la semántica. De modo que, Roselló (2010), quien hizo una breve documentación sobre los apartados sobre la *Orthographía* de la RAE en su tesis doctoral, explica que en el siglo XVIII, la primera Ortografía del castellano (*Orthographia española*, 1741) dedica el capítulo X a la «división de las voces y cláusulas», en este se dice que «Toca á labuena orthographia (sic) la división de las palabras y de las cláusulas» para hacer inteligible el escrito y no dejar al lector «entre un obscuro bosque de letras unidas» en donde «las voces se dividen por sí mismas sin señal alguna, ni signo de división, dejando en el renglón un claro, ó (sic) espacio entre voz, y voz, palabra, y palabra». En la *Orthographia* también se enfatiza que las cláusulas se dividen de varias maneras y se utilizan varios signos, tales como: punto, coma, punto y coma, dos puntos, paréntesis (sic), interrogante, admiración y seña de división. (*Orthographia española*, 1741 como se citó en Roselló, p. 260-262). Roselló también explica que es hasta

1815 cuando se dan los cambios más importantes, pues en el capítulo III de la *Orthographia* se menciona lo siguiente:

Los verdaderos principios de la puntuación deben arreglarse discretamente por la separación formal del sentido de lo escrito, y por las pausas que ha de hacer la pronunciación en su lectura. El pulmón necesita estos descansos para tomar aliento, y la claridad pide se hagan en las separaciones de las palabras según lo exija el sentido [...] las reglas de puntuación se han de deducir de las pausas convenientes para respirar y para indicar al mismo tiempo las divisiones de los pensamientos [...] se conocen otras cuatro que aumentan en progresión, y se indican con cuatro diversos caracteres, la menor con la coma, que se hace así (,): la que sigue á (sic) esta con punto y coma de este modo (;): otra algo mayor con dos puntos en esta forma (:): y últimamente la mayor de todas con el punto y final, que en las locuciones ordinarias se hace así (.) (*Ortografía de la lengua castellana* (1815) como se citó en Roselló, 2010, p. 90-93).

Es relevante destacar que, tras el surgimiento de la Real Academia Española y las polémicas causadas por su diccionario y la *Ortografía*, la reina Isabel II decreta en 1844 la enseñanza obligatoria de la ortografía en todas las escuelas españolas, para lo que se establece el uso del *Primer prontuario de ortografía de la lengua castellana*, que coincide con la propuesta de reforma ortográfica de Andrés Bello.

Siguiendo a Roselló (2010), en la *Ortografía* de 1999 se establece que la puntuación de los textos escritos “pretende reproducir la entonación de la lengua oral” —creencia que se tiene hasta el momento— y le atribuye en gran parte la responsabilidad de la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos. “La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes” (*Ortografía de la lengua española*, 1999, como se citó en Roselló, 2010, p. 95). También se establece que los signos de puntuación del español son:

punto, coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, signos de interrogación, signos de exclamación, paréntesis, corchetes, raya y comillas. Aunque advierte que existen otros signos ortográficos como diéresis o crema, guion, barra, apóstrofo, signo de párrafo, asterisco y llaves (*Ortografía de la lengua española* (1999) como se citó en Roselló, 2010, p. 95).

Actualmente, los aparatos electrónicos y los procesadores de texto han hecho que las posibilidades de uso de los signos de puntuación y de los elementos para organizar el texto se multipliquen con rapidez, como el uso de emojis y memes: “los recursos informáticos de producción y reproducción de textos no cesan de aumentar” (Ferreiro, 1996, p. 133), de tal modo que, quizás, en un par de años podríamos ver transformaciones en el uso de los signos de puntuación.

Así pues, aunque los signos de puntuación se originan por la necesidad de vocalizar el texto de manera ‘correcta’, con el tiempo y el desarrollo de la lengua escrita, este sistema también evolucionó y se integró profundamente en la estructura del sistema escriturario. Como mencionamos en párrafos anteriores, los lectores utilizaban estas marcas para indicar las pausas, las respiraciones o la entonación: de suerte que “la puntuación se convirtió en un componente esencial de la lengua escrita y su función primaria es resolver las incertidumbres y ambigüedades estructurales de los textos y señalar matices semánticos que de otro modo no serían comunicados o que, en el mejor de los casos, el lector podría muy difícilmente descifrar” (Parkes, 1993, p. 1).

Como vimos en estas páginas, la puntuación a lo largo de la historia, e incluso hasta ahora, ha estado intrínsecamente relacionada con el contexto de producción de los textos y

su lectura. Sabemos que la puntuación ha ido cambiando a través de los años y está, de cierto modo, supeditada a “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” (Dávalos, 2008, p. 25), por eso, creemos que resultaría desatinado estudiar la puntuación infantil con una mirada meramente normativa puesto que, incluso, el estudio de la puntuación a través de la historia no ha sido visto de este modo. Por lo tanto, en este trabajo trataremos de analizar los textos del corpus con una visión que abarque tanto la puntuación y los espacios en blanco como el contexto de producción de los textos y que también tenga como prioridad describir la complejidad del pensamiento de los niños y las niñas.

1.3. La organización de los textos desde el punto de vista infantil

*El pensamiento y la palabra
no están cortados por el mismo patrón*

Lev Vygotsky

Como ya hemos explicado antes, la puntuación es el medio a través del cual quien escribe aclara la información y resignifica lo que no se encuentra en las palabras de lo escrito. El análisis de este complejo conjunto de marcas con las que se puede organizar la información

de un texto no es sencillo. La siguiente afirmación de Amira Dávalos muestra la complejidad tanto para definirlos como para analizarlos.

Como objeto de estudio, la puntuación es un objeto controversial y polisémico. Para algunos es un conjunto cerrado de al menos una docena de signos (la puntuación desde un sentido restringido según Catach, 1994) cuyo uso está normado; para otros es un conjunto más o menos abierto y relacionado con la puesta en página (*mise en page*) que incluye la tipografía itálica y mayúsculas, así como el espacio en blanco (Catach, 1980). Este conjunto de signos cuasi-universales, no alfabéticos, y sin correspondencia fonémica (Tournier, 1980) también puede ser considerado una clase de grafemas plerémicos (*plérémique*), "directamente cargados de un sentido y una función" (Catach, 1980:26). Su calidad de signos lingüísticos es defendida por aquellos autores como Tournier (1980: 36) que los califican de puntemas (*ponctèmes*) dotados de un significante (*ponctuant*) y un significado (*ponctuançe*) [...] Nunberg (1990) y Figueras (2001) también debaten la función prosódica de la puntuación y apoyan la tesis de una función gráfica ya que los signos son indicadores visuales de las fronteras entre los elementos lingüísticos en los textos (Dávalos, 2016, p. 1).

La puntuación infantil, también *controversial* y *polisémica*, debe verse desde perspectivas que van más allá de las teorías que intentan explicar el funcionamiento de la puntuación. Las niñas y los niños están en un proceso de aprendizaje sobre la lengua escrita, dentro y fuera de la escuela; tratan de comprender y dan sentido a todos los recursos que tienen a la mano y los vierten en sus textos, no de modo aleatorio sino organizadamente y de acuerdo con sus propias ideas¹⁷. “Aunque el sistema puntuario es de suma importancia y tiene funciones vitales en la escritura, este no carece de flaquezas. Incluso las niñas y los niños desde edades tempranas pueden apreciar estas limitaciones” (Martens y Goodman, 1996, p. 37¹⁸). Uno de

¹⁷ Esto lo desarrollan ampliamente Martens y Goodman en el capítulo “Invented Punctuation” que se encuentra en el libro *Learning About Punctuation* editado por Nigel Hall y Anne Robinson.

¹⁸ La traducción del inglés es mía

los grandes problemas de la puntuación, y en general de la lengua escrita, es que parece que no es tan flexible como la lengua oral, ya que tiene reglas estrictas de uso, incluso, por escrito. Por lo tanto, los infantes, al aprender cómo funciona la escritura, se topan con la aparente rigidez del sistema, es decir, empiezan a tambalearse entre las reglas gramaticales y su propia creatividad. A pesar de que los niños y las niñas siempre exploran distintas maneras de comunicarse, la necesidad de representar lo que quieren decir por escrito los lleva a experimentar con diferentes recursos que pueden parecer fuera de lo común si los analizamos desde la perspectiva adulta, dado que para la mayoría de quienes conocemos el lenguaje escrito tanto la ortografía como la puntuación, simplemente, están bien utilizadas o no lo están.

El riesgo de mirar la puntuación con ojos normativos, cuando de hecho sólo se trata de preferencias autorales, es muy grande. Es cierto que un texto con total ausencia de puntuación y sin recursos gráficos de párrafos resulta contrario a nuestras expectativas. Lo podemos aceptar como ejercicio estilístico de buenos autores, pero resulta defecto si se trata de escritores debutantes. En tanto lectores, estamos acostumbrados a textos puntuados. Y la visión escolar de la puntuación —que presenta como normativo lo que no es— nos lleva a hablar, con excesiva ligereza, de «errores de puntuación» al mismo nivel que «errores de ortografía (palabra)». Despojarse de esa visión «pseudo-normativa» no es tarea fácil, porque nos quedamos sin criterios obvios para ordenar, con una intención mínimamente clasificatoria, los primeros ensayos infantiles de utilización de puntuación (Ferreiro, 1996, p. 134).

Por eso, es vital mencionar que las niñas y los niños utilizan elementos gráficos extralingüísticos que ven todos los días en la televisión, el internet, libros o hasta los anuncios en las calles para organizar y ‘puntuar’ sus textos. Por lo que no siempre son los signos de puntuación convencionales ni los mismos recursos gráficos que utilizamos los adultos al

momento de escribir los que se pueden encontrar en los textos infantiles. Veremos que usan dibujos, marcas, tachos y algunos otros elementos para puntuar sus textos.

Cuando los infantes inician la producción de textos pueden hacer uso de diversos elementos tales como la variación en el tamaño de la letra, el uso de distintas tipografías y colores, subrayados, tachados, dibujos, entre otros. En el ejemplo siguiente se pueden notar algunos de los componentes gráficos que usan frecuentemente los niños y las niñas en sus textos.

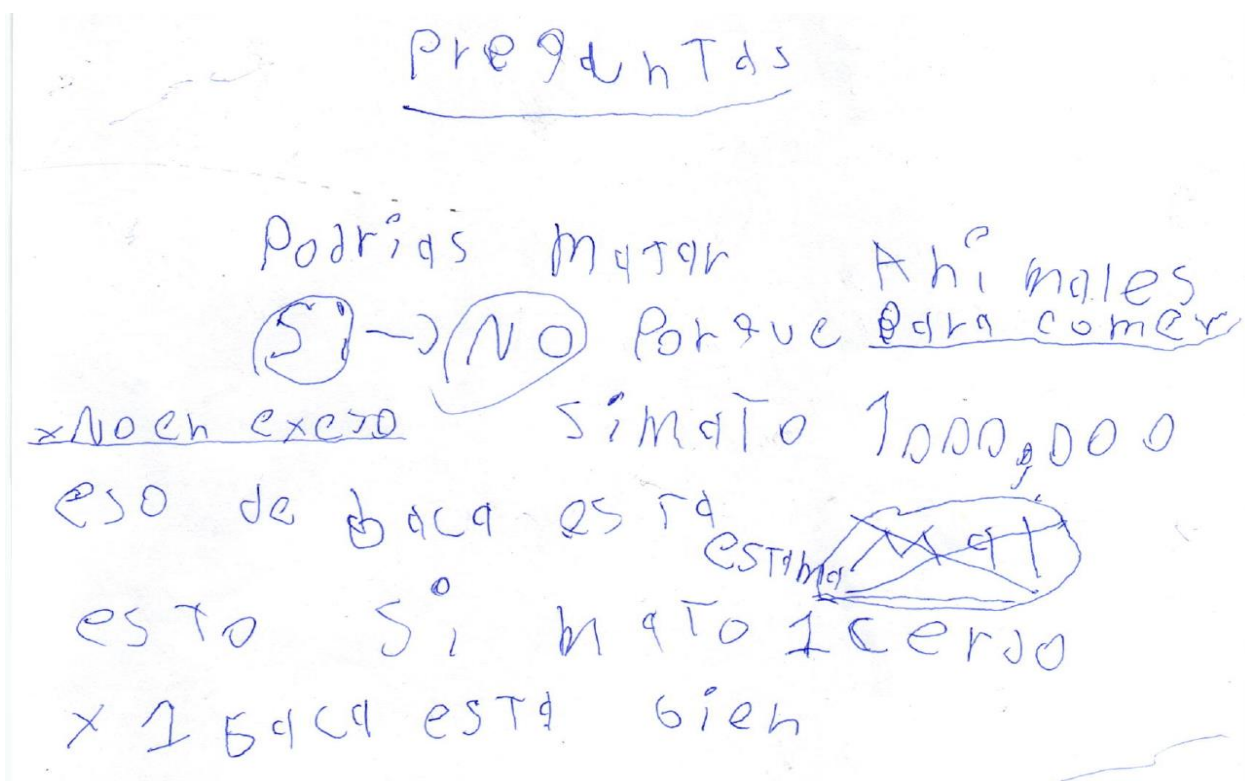


Figura 1. 02M0017¹⁹

¹⁹ Todos los ejemplos que se presentan en el texto proceden del corpus SELENE. El primer número corresponde al grado escolar (02, 04, 06, 09 para 2º, 4º y 6º de primaria y tercero de secundaria

Podemos observar claramente que el autor del texto anterior tiene mucho conocimiento de lengua escrita: centra el título en la página y lo separa del resto del texto mediante un espacio e incluso lo subraya; discrimina mayúsculas y minúsculas; conoce la manera en la que la puntuación gráfica se relaciona con los números y lo distingue de las letras; subraya una frase que quiere destacar de las demás: ‘para comer y no en exeso (sic)’ y utiliza elementos gráficos tales como tachar y circular para enfatizar la palabra ‘Mal’. Si bien este escritor debutante no utiliza signos de puntuación convencionales, fuera de la coma de 1000,000; nos demuestra que puede utilizar diferentes recursos gráficos para presentar el contenido de su texto y jerarquizar la información. En un estudio realizado por Ferreiro y Kriscautzky (2013) se demostró que los niños y las niñas son capaces de entender la organización de página (*mise en page*) cuando utilizan un procesador de textos. Dicho trabajo puso de manifiesto que las niñas y los niños atienden a los aspectos formales del sistema lingüístico desde momentos tempranos de la adquisición del lenguaje, es decir, prestan tanta atención a la información intralingüística como la que se extrae de elementos referenciales externos al sistema lingüístico. La información extralingüística proviene del nivel de análisis que tiene en cuenta los significados; mientras que la intralingüística es aquella que proporciona el propio lenguaje y el contexto lingüístico en que aparecen las palabras. Al igual que en el siglo XVI cuando los copistas y autores inventaban sus propios símbolos para representar significados,

respectivamente), M (masculino) o F (femenino) y los cuatro dígitos siguientes corresponden al número de identificación del alumno en el corpus.

las niñas y los niños también buscan maneras de plasmar gráficamente sus ideas, aunque no utilicen la puntuación de acuerdo con las ideas sobre la escritura que tenemos los adultos.

Entre los objetivos de esta investigación está el de demostrar que los infantes se apropian de la escritura y de todas sus posibilidades, y que hay distintas formas de abordar la adquisición de la puntuación sin caer en lo normativo: “los niños no solo son sujetos de enseñanza (alumnos que reciben información de la escuela) sino sujetos que tratan de adquirir conocimiento, que se plantean problemas y tratan de resolverlos siguiendo sus propias metodologías (a veces insospechadas y mal interpretadas)” (Dávalos, 2016, p. 13). Por lo tanto, a lo largo de este trabajo veremos a las niñas y los niños como sujetos activos en la construcción de conocimiento lingüístico, y no como meras vasijas de la información proporcionada por los profesores o los libros de texto.

Además de identificar los diferentes recursos que utilizan para organizar sus textos, un aspecto de particular interés para nuestro trabajo es identificar las unidades que los estudiantes delimitan con signos de puntuación. Definir las unidades textuales que utilizan los niños y las niñas no es una tarea sencilla, ya que, incluso, definir una oración estructurada normativamente tampoco lo es. Por ejemplo, Zamudio (2004) nos dice lo siguiente al respecto de las oraciones:

[...] criterios de diferente naturaleza intervienen en su determinación. Estos son tan variables que han dado lugar a una multiplicidad de definiciones. [...] lo más interesante de todos estos criterios es que ninguno de ellos es suficiente en sí mismo para definir esas unidades que aparecen en los textos delimitadas por una mayúscula y un punto. Por ejemplo, si tomamos en cuenta exclusivamente parámetros formales de tipo lógico o gramatical como los que identifican las oraciones con predicaciones bimembres, esto es, construcciones integradas por un sujeto y un predicado, obtendremos tanto estructuras

que son sintácticamente independientes (oraciones simples), como estructuras que quedan comprendidas dentro de otras mayores (proposiciones, en la terminología de inspiración francesa; o cláusulas, en la terminología inglesa). Por otro lado, si consideramos la plenitud sintáctica y semántica de las construcciones, e identificamos las oraciones con unidades predicativas autónomas y de sentido completo, de nuevo tendremos oraciones simples, pero también estructuras complejas integradas por varias proposiciones, las llamadas oraciones compuestas, complejas, periodos o cláusulas en la tradición hispánica (p. 334).

1.4 Estudios relacionados con la adquisición de la puntuación

Los estudios que hablan acerca de cómo la reflexión sobre la escritura favorece la adquisición y comprensión de conceptos lingüísticos eran relativamente escasos antes de los años 70. A finales de aquella década, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) comenzaron una búsqueda implacable, basada en *la teoría de la adquisición de conocimiento* de Jean Piaget y la psicolingüística contemporánea, con la finalidad de comprender los procesos de adquisición de conocimiento de la lengua escrita. La teoría de Piaget dio pie a que estas investigadoras vieran a la escritura como un objeto de conocimiento y al sujeto de aprendizaje como un objeto cognoscente (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 32), fue así como comenzaron a preguntarse cómo es que las niñas y los niños aprenden a leer y a escribir, así como cuáles son sus hipótesis al respecto del mundo del lenguaje escrito²⁰. Tarde o temprano, y aunque éste no era el tema principal de su investigación, se dieron cuenta que las niñas y los niños desde muy pequeños podían distinguir las letras de los signos: “no son letras, aunque «van

²⁰ Véase: E. Ferreiro y Ana Teberosky. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI

con las letras»; «no es letra, es otra cosa»; son «palitos», «puntitos», «marcas»” (Ferreiro, 1979, p. 72-73). Por ejemplo, en un capítulo de su tesis doctoral, Dávalos (2016, p. 14) menciona que las primeras descripciones que se hicieron de los niveles de conceptualización sobre la puntuación en los momentos iniciales de la alfabetización seguían una tendencia evolutiva que iba de: no diferenciar entre signos de puntuación y letras y de usar la misma denominación que se emplea para designar a los números o a las letras, a diferenciar algunos signos: punto, dos puntos, guiones y puntos suspensivos, ella destaca que los infantes los denominaban descriptivamente puntitos o rayitas; más adelante, comenzaban a diferenciar entre los signos de puntuación con un parecido gráfico con letras o números. Después lograban distinguir las letras y los números de los signos de puntuación sin poder ir más allá de una denominación descriptiva; y, finalmente, diferenciaban las letras y números de los signos de puntuación e intentaban hacer una denominación diferencial: signos o marcas.

Más tarde, E. Ferreiro, C. Pontercorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996) realizaron una investigación comparativa de las reescrituras infantiles de niños italianos, brasileños e hispanos (de Argentina y de México) del cuento tradicional *La Caperucita Roja*, con la que se pusieron sobre la mesa distintos aspectos de las nociones que tienen los infantes sobre la organización de los textos escritos. En ese trabajo proponen que la adquisición de signos de puntuación es, relativamente, tardía en el proceso de aprendizaje de lengua escrita:

La puntuación de los textos infantiles es posterior a las escrituras alfabéticas. Antes puede haber puntuaciones ocasionales, esporádicas, poco consistentes, tanto como marcas gráficas idénticas, en apariencia, a signos de puntuación (puntos o guiones) pero utilizados con una función bien diferente (separadores de palabras o indicadores de fin de línea, por ejemplo). La puntuación avanza desde las fronteras externas del

texto hacia la delimitación de espacios textuales internos. En otras palabras, hay una manera de marcar ‘aquí empieza el texto’ y ‘aquí termina’ previa a la demarcación de espacios al interior de esa gran unidad (1996, p. 156).

En esta investigación también señalaron que:

“la puntuación pareciera progresar de los límites extremos del texto hacia el interior del mismo [...], [que] cuando se utiliza la puntuación en el interior del texto ésta tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo; los microespacios textuales aparecen como zonas de concentración de la puntuación: listas de elementos de la misma categoría [...]; [y que las] fronteras entre episodios de la narrativa también suelen recibir una marca gráfica” (1996, p. 134-135).

Después, la curiosidad que desataron las aseveraciones tan interesantes que hicieron en este trabajo Ferreiro y Ponetercorvo (1996) atrajo a otras investigadoras a seguir explorando la adquisición de diversos aspectos de la lengua escrita y a colaborar en la investigación de Ferreiro desde la misma perspectiva psicogenética.

Simultáneamente, Nigel Hall y Anne Robinson editaron el libro *Learning about punctuation* en el que incluyen el punto de vista de varios investigadores acerca de la puntuación infantil en el inglés, aunque algunos de estos textos se encuentran muy distantes a nuestra línea de investigación, nos deja ver que las ideas e hipótesis que nosotras tenemos sobre la puntuación de las niñas y los niños son similares a las de ellos a pesar de ser estudios realizados en lenguas distintas. Aun cuando Nigel confronta algunos de los trabajos más tempranos de Ferreiro y Teberosky, está de acuerdo en que la adquisición de la lengua escrita debe estudiarse desde la perspectiva y la creación infantil y, en el caso específico de la puntuación, coinciden en que el entorno de la puntuación es la clave para entenderla.

Entre los trabajos subsecuentes destaca el de Amira Dávalos, quien dedicó tanto su tesis de maestría (2008) como la de doctorado (2016) a indagar los criterios infantiles que se ponen en juego al introducir puntuación a un texto ajeno. En su investigación de maestría, Dávalos descubrió que todas las niñas y todos los niños de 3°, 4° y 5° grado introdujeron puntuación al texto y que las marcas de puntuación más usadas fueron la coma, el punto y los dos puntos, además de que todos marcaron la mayúscula inicial y el punto final. Dávalos también realizó el análisis de 15 textos expositivos en los que encontró que de los quince textos producidos solamente tres carecieron de puntuación, sin embargo, en estos textos se utilizaron otros recursos de organización textual para delimitar las cláusulas textuales y los sintagmas explicativos. Este trabajo le permitió concluir que los estudiantes más pequeños recurrieron a diversas marcas léxicas como entradas canónicas, conectores discursivos, marcadores textuales y conjunciones para identificar y señalar los límites de las unidades textuales, cuestión que desarrolló con mucho más detalle en su tesis doctoral. Para hacer su investigación doctoral, Dávalos transcribió algunos textos cortos e historietas a los cuales les removió tanto los signos de puntuación como los blancos interlineales y las mayúsculas, luego solicitó que niñas y niños, de entre 7 y 12 años de edad, hicieran las modificaciones que consideraran pertinentes y luego reflexionaran sobre el uso de la puntuación. Dávalos explica que “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 representa la identificación de límites para un escritor debutante queremos identificar el tipo de marca empleada para la delimitación de las unidades textuales” (2008, p. 40). Aunque en esta investigación no utilizamos la misma metodología de análisis que Dávalos y Alvarado,

(la cual mostraremos en la siguiente página) su trabajo fue muy útil para ayudarnos a comprender que “el empleo de la puntuación obliga a la delimitación de segmentos con una función discursiva específica dentro de un texto” (Dávalos y Alvarado, 2009, p. 8). Por lo que en el capítulo 4 de esta investigación mostraremos el tipo de contenido de las unidades textuales que las niñas y los niños delimitan con los signos de puntuación que nosotras hallamos en sus textos.

Sabemos, gracias a los estudios de Dávalos (2008) y Möller (2011), que los estudiantes descubren muy tempranamente que la puntuación básica (puntos y comas) se usa para separar elementos. Esto es comprensible por dos razones: la primera es que los signos separadores que emplean con más frecuencia en las narraciones son dos: el punto y la coma y, que, aunque estos tengan una amplia variedad de usos, el principal es delimitar dos cosas diferentes — más adelante hablaremos específicamente de este uso delimitador de los signos—. La segunda es que las niñas y los niños pueden reconocer y delimitar fácilmente algunas unidades textuales como los elementos de una serie o enumeración.

Por su parte, Dávalos (2016) afirma que “es factible pensar que hay una relación de la puntuación básica interna con la identificación de enunciados seriados donde los verbos conjugados posibilitan la identificación de los límites iniciales y finales de estas unidades” (p. 198). A partir de estos antecedentes, podemos suponer que las decisiones infantiles para incorporar puntuación o marcas gráficas en el texto son inherentes a la identificación de ciertas unidades textuales, pragmáticas, sintácticas o retóricas. Algunos autores como Nunberg (1990) y Figueras (2001) sostienen que las unidades textuales básicas, definidas por

la puntuación, son: texto, párrafo, enunciado textual, cláusula textual y sintagma. En el artículo “La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y ajenos”, Dávalos y Alvarado (2009, p. 8) utilizaron las mismas unidades textuales para analizar una pequeña muestra de textos infantiles:

- *El texto* (definido mediante el sangrado de la primera línea y la mayúscula inicial, que lo abren, y el punto final en el cierre).
- *El párrafo* (delimitado al principio por el sangrado y la mayúscula inicial; al final por el punto y aparte).
- *El enunciado textual* (unidad definida por mayúscula y punto y seguido al interior del párrafo).
- *La cláusula textual* (delimitada al interior del enunciado textual por punto y coma).
- *El sintagma* (unidad intraoracional definida por coma que sirve como complementación externa a los elementos que conforman al enunciado textual con sujeto y predicado. El sintagma puede presentarse como un inciso inicial, medio o final, sintagma explicativo, o bien, como una coordinación de elementos, sintagma serial).

De acuerdo con Dávalos (2016) estas categorías textuales no están predeterminadas en el texto, sino que son producto de la decisión del escritor(a) cuando éste introduce puntuación en su texto. Como ya hemos señalado, los trabajos alrededor de los recursos para la organización gráfica de textos escritos por infantes son muy escasos, por lo que trabajos como el de Dávalos, quien considera las unidades pragmáticas como eje de análisis, son realmente valiosos para esta investigación ya que exploran las implicaciones teórico-metodológicas de un enfoque pragmático discursivo (Nunberg, 1990; Figueras, 2001) para dar explicación a la lógica infantil que subyace a la organización textual. De acuerdo con el enfoque pragmático-discursivo, Dávalos y Alvarado sostienen que “la puntuación se entiende como un

mecanismo más de la organización del texto —coexistente con los marcadores discursivos y el espacio gráfico— que permite delimitar y definir distintos bloques de información (unidades textuales) en el texto, para guiar y facilitar la interpretación del discurso escrito” (2009, p. 8).

En esta investigación retomaremos las ideas de estas autoras sobre los marcadores textuales y el léxico y veremos cómo es que los signos de puntuación en los textos argumentativos de las niñas y niños se relacionan con su uso. A su vez, en un artículo que Dávalos publicó en colaboración con E. Ferreiro, donde exploran el conocimiento que se requiere para puntuar un texto, presentan la siguiente conclusión:

La puntuación de un texto es, entonces, el resultado de la mediación y posicionamiento intencionados entre el autor y el lector del texto. Esto significa que quien puntúa debe cumplir con la exigencia de un desdoblamiento (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García-Hidalgo, 1996) porque debe ponerse en el lugar del lector, sin abandonar el lugar de escritor. Pero ¿qué se necesita para lograr tales habilidades? O más puntualmente, ¿qué tipo de conocimientos están implícitos en la capacidad de acercarse al texto como escritores y lectores con el objetivo de regular el uso de la puntuación? (2019, p. 14)

Desde la misma perspectiva teórica, Dávalos (2008) menciona que Sonia Luquez (2003) mostró que, en textos narrativos recolectados en educación básica, la puntuación coincide con los límites de los episodios y alrededor de los diálogos:

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) (p. 36-37).

De estos estudios podemos concluir que el uso que hacen los niños y las niñas 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” (Dávalos, 2008, p. 38).

1.5 La puntuación y los textos argumentativos

Si bien hemos apuntado que hay muy pocos trabajos sobre la puntuación infantil, los análisis sobre la adquisición de la puntuación en textos argumentativos son casi inexistentes. Entre los trabajos en los que se aborda la relación que existe entre el tipo de texto y la puntuación destacan las reflexiones de Roselló (2010) y Sánchez Abchi, Dolz & Borzone (2012), quienes afirman que existen textos cuyas estructuras no implican un uso muy variado de signos de puntuación ya que estos dependen de la función de la tipología textual en la que se encuentran. También Cárdenas habla de los signos de puntuación como recursos que “son altamente sensibles a los contextos de uso” (2001, p. 64). Rojas Miño sostiene una posición similar cuando señala lo siguiente:

Suele ocurrir que un texto argumentativo o un ensayo elabore una relación de ideas tal que se empleen todos los signos de puntuación; la densidad semántica conlleva a relaciones textuales muy complejas. Esta necesidad de incrustar en un texto unos signos u otros se relaciona con el tipo de texto que se construye, ya que, como dice Polo (1974: 107)., a “mayor complejidad de las relaciones semántico-sintácticas, mayor necesidad de recurrir a todos los medios de la lengua [...] para mejor ordenar esas relaciones” (Rojas Miño, 2010, p. 27).

Este punto es particularmente relevante para nuestro trabajo porque no analizaremos la puntuación en general sino la puntuación en un tipo particular de textos: los argumentativos, y como este trabajo tiene por objeto analizar los textos argumentativos escritos por alumnas y alumnos de primaria y secundaria, es necesario hacer algunas consideraciones sobre este tipo de discurso. Trataremos de no extendernos demasiado en este tema, ya que no hay que perder de vista que la puntuación es el tema central de esta investigación y no la argumentación.

Frans H. van Eemeren, *et al.* mencionan en el primer párrafo del capítulo *Argumentación* que se encuentra en el texto *El discurso como estructura y proceso* compilado por Teun A. van Dijk que “la argumentación utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas” (1997, p. 305). Como veremos en el capítulo 3, los estudiantes, incluso desde 2º grado de educación primaria, saben que los textos argumentativos deben contener este tipo de lenguaje persuasivo, esto se ve claramente en los textos que se usaron para hacer esta investigación. Estos datos son muy importantes puesto que nos permiten observar que los niños y las niñas conocen mucho sobre la lengua escrita y la tipología textual, incluso desde temprana edad.

Con la finalidad de que el análisis de los textos de esta investigación sea más claro, utilizaremos la definición de discurso argumentativo de Mendenhall: “En el discurso argumentativo una información X es presentada para motivar, justificar, explicar, probar, legitimar, autorizar, etc. otra información Y” (Mendenhall citado en en Gutiérrez Ordóñez, 1995 p. 98). Nos parece adecuada esta definición ya que como detallaremos en el capítulo 4,

los estudiantes utilizan un discurso argumentativo que en la mayoría de las ocasiones cumple con esos criterios. Aunque, como hemos mencionado, el objetivo de este trabajo no es analizar la adquisición de la argumentación o la veracidad y validez de los argumentos ni estudiar la lógica detrás del discurso argumentativo de los estudiantes, sí tomaremos en cuenta la relación entre el discurso argumentativo (y los elementos que lo construyen) y el uso de los signos de puntuación. Por lo tanto, será a través del análisis de algunos indicadores léxicos (como los marcadores textuales y los conectores); del contenido semántico, pragmático y lógico de las unidades; en conjunto con los signos de puntuación, la sintaxis y la organización textual, que nos será posible acercarnos a los textos argumentativos de los estudiantes, ya que sabemos que en la escritura los aspectos léxicos, los gráficos y la puntuación están relacionados entre sí y, en el texto, estos elementos tejen una red que adquiere sentido únicamente cuando existen conexiones de los unos con los otros.

Finalmente, los estudiantes saben que la copiosidad de las posibilidades argumentativas es bastante amplia, más aún, cuando tenemos en cuenta que son muy pocos los ejemplos de usos del lenguaje cuyo fin no sea conseguir la atención o aprobación del interlocutor (Pascual, 1998, p.7). “Hasta en los relatos más inocentes o aparentemente objetivos, pretendemos que quien nos oye crea, al menos, que lo que decimos es verdadero” (Pascual, 1998, p.7). Es importante volver a mencionar que, aunque hablaremos de los elementos lingüísticos que existen en los textos de los estudiantes, nuestro objetivo no es detallarlos sino observar cómo es que se relacionan con los signos de puntuación.

Lo expuesto hasta aquí muestra una breve aproximación a la argumentación como como tipo textual y práctica discursiva, por lo que en los próximos capítulos presentaremos dos análisis de los textos de nuestro corpus. El primero consiste en una categorización de los textos con base en la construcción del conocimiento sobre la puntuación y el segundo es un análisis de las unidades textuales delimitadas por signos de puntuación. Ambos análisis están hechos con la intención de comprender el punto de vista de los estudiantes en el momento en que utilizan recursos como la puntuación para organizar sus textos.

Capítulo 2. Metodología

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar*

Antonio Machado

2.1 Planteamiento del problema y preguntas de investigación

Cualquier investigación que tenga como objeto de estudio actividades de reflexión sintáctica en situaciones de producción textual infantil debe comprender los problemas y las complejas relaciones que existen entre el conocimiento metalingüístico y la lengua escrita. Es por ello que, en esta investigación, pretendemos observar y analizar no sólo los elementos del sistema de puntuación y sus relaciones con la sintaxis, la semántica y la pragmática, sino también la organización textual.

Sabemos que la escritura es un sistema de representación del lenguaje, por ende, hay que tener en cuenta que los sistemas de escritura son mixtos y tanto la organización como la disposición de los signos gráficos remiten a diferentes constituyentes lingüísticos (Catach, 1988). A su vez, Teberosky (1995) considera que la función metalingüística de la escritura —a partir de las diferencias, las demarcaciones y la permanencia asignada a la forma gráfica— es la que promueve estrategias cognitivas para analizar y construir el lenguaje, por lo tanto, al representar las diferentes estructuras lingüísticas mediante marcas visibles

podemos reflexionar acerca del lenguaje como un objeto de pensamiento (Matteoda, 1999, *et al.*, p. 81).

Es de este modo que con este trabajo esperamos ejemplificar el trayecto que recorren los estudiantes de educación básica al tratar de (re)construir sus conocimientos sobre la puntuación y la organización gráfica.

Sabemos que los niños piensan sobre la puntuación mucho antes de llegar a la primaria gracias a los primeros contactos que tienen con este recurso través de la diversidad de textos en circulación impresa y digital en contextos extraescolares. Aunque el conocimiento que tenemos de estas reflexiones tan tempranas todavía es lacunario, los datos de Ferreiro y Teberosky (1979) muestran que los niños —incluso desde los 4 años— logran hacer una distinción entre letras y signos de puntuación. Estos datos son evidencia de que los niños comienzan a reflexionar y a plantearse ideas sobre la puntuación mucho antes de que la escuela la presente como contenido a enseñar. ¿Enseñar cómo? Tradicionalmente, la enseñanza de los signos de puntuación se ha caracterizado por ser prescriptiva (Ferreiro y Pontecorvo, 1999); su tratamiento suele desarrollarse a partir de la presentación de una lista de signos en correspondencia con un listado de normas de uso. Los estudiantes, luego, deben colocar el signo “adecuado” en el lugar “correcto” (Sánchez Avendaño, 2004). Así, para muchos pedagogos, la puntuación es un aspecto fácilmente comprensible y su aprendizaje debería quedar resuelto al final de la escolaridad básica (Rodríguez y Rídao, 2013). (Dávalos y Ferreiro, 2019, p. 19).

Dado que no existen muchas investigaciones acerca de la progresión en la educación básica del uso de los diferentes recursos tales como la puntuación o los espacios en blanco ni de la manera en que estos se relacionan para dar pie a la organización de los textos argumentativos, nos atañe analizar de qué modo los espacios en blanco, los títulos y subtítulos, etc., ayudan a los niños y las niñas a organizar sus textos a lo largo de primaria y secundaria.

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 (Dávalos, 2008, p. 39).

Debido a que en este trabajo nos interesa examinar los recursos que emplean los estudiantes de educación básica para organizar los textos argumentativos, recordemos que tenemos como objetivo contestar a las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué recursos utilizan las y los estudiantes para organizar los textos? ¿Existe un camino por el que llegan a la consolidación del conocimiento del uso convencional de los signos de puntuación? ¿Qué tipo de unidades se delimitan con la puntuación? ¿Qué relación hay entre la puntuación y la organización gráfica dentro de los textos? Es importante recalcar que, como ya mencionamos, las respuestas a estas preguntas de investigación las obtendremos de los datos que arrojen los textos del corpus.

Pero ¿cómo podemos analizar la puntuación y las funciones de los signos en los textos infantiles sin verlos a través de los lentes normativos y “sin proyectar sobre ellos las supuestas funciones adultas (variables y polivalentes)” (Ferreiro, 1996, p. 135)? Los textos teóricos únicamente nos ayudarán a buscar formas alternativas de acercarnos a los signos de puntuación y a destejer el corpus a partir de distintas perspectivas, sin embargo, son los textos de nuestro corpus los que nos guiarán en camino de esta investigación con la finalidad de que el análisis del pensamiento infantil pueda ser lo más acertado posible.

2.2. El proyecto de investigación SELENE

En el año 2011 se publicó el Corpus para el Desarrollo de la Lengua Escrita (CEELE) (Díaz-Argüero, C., C. Zamudio-Mesa & CF. Méndez-Cruz, 2011). El CEELE tenía el propósito de analizar los fenómenos gráficos y ortográficos de un conjunto de textos producidos por estudiantes de 2° y 4° de educación primaria en el estado de Nayarit.

El CEELE consiste en un sistema de etiquetado en XML que se encarga de categorizar e ilustrar los fenómenos que se encuentran a nivel de escritura de la palabra: segmentación, uso de las letras, acentuación, uso de guiones interiores, entre otros; así como los signos que operan en la delimitación de enunciados: puntuación y espaciado. En la actualidad, este corpus cuenta con 300 textos etiquetados y una interface en internet donde es posible consultarlos²¹. Este corpus es el antecedente directo de SELENE (La **S**intaxis en el **E**studio de la **L**engua **E**scrita)²², corpus del que provienen los textos que analizamos en esta investigación.

La creación de SELENE inició en 2016 con la finalidad de ampliar el análisis que permitía el CEELE y posibilitar el análisis sintáctico de los textos. SELENE es una herramienta que integra un sistema de etiquetado para obtener estadísticas y un administrador

²¹ Díaz-Argüero, C., C. Zamudio-Mesa & CF. Méndez-Cruz. Universidad Nacional Autónoma de México, Corpus Electrónico para el Estudio de la Lengua Escrita (CEELE). <<http://www.corpus.unam.mx/ceele>>, [Fecha de consulta: 25/10/19].

²² A partir de este momento comenzaremos a utilizar sólo las siglas

de documentos pertenecientes al corpus. Asimismo, SELENE también consiste en un corpus que será analizado con las herramientas mismas herramientas computacionales.

El corpus SELENE está conformado por textos de 240 participantes: estudiantes de educación básica de México. La mitad de los textos los recolectamos en dos escuelas privadas de la Ciudad de México y la otra mitad, en dos escuelas públicas de la ciudad de Querétaro. Del total de estudiantes, 60 eran de segundo grado de primaria; 60 de cuarto y 60 de sexto; también participaron 60 estudiantes de tercero de secundaria. Se tomaron en cuenta diferentes aspectos para la elección de los participantes: Los datos de 2° grado se tomaron a finales del ciclo escolar con el propósito de obtener textos cuando los estudiantes ya han consolidado su comprensión del sistema de escritura. Los datos de 4° grado también se tomaron al final del ciclo escolar para así tener datos de un grado intermedio de la educación primaria. En el caso de 6° de primaria y 3° de secundaria decidimos que era importante obtener datos tanto al finalizar la educación primaria como al término de la educación secundaria por lo que de igual manera recolectamos los textos al final del curso escolar. La distancia entre los grados escolares remite a cortes temporales de una duración más o menos semejante, de modo que es posible dar cuenta del progreso en la adquisición de distintos aspectos del lenguaje escrito a lo largo de toda la educación básica.

Los textos recopilados fueron digitalizados en formato de imagen y luego transliterados manualmente por el Seminario para el Estudio del Lenguaje Escrito (también SELENE) conformado por investigadores y estudiantes de la ENAH (Escuela Nacional de Antropología e Historia) y la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) usando

el marcador de lenguaje XML —al igual que el corpus de CEELE— para producir una versión electrónica procesable por la computadora con el fin de etiquetar y, de este modo, hacer un análisis computacional de los fenómenos sintácticos que sean de interés a diversos aspectos de la investigación.

Al igual que el corpus del CEELE, a partir de la versión transliterada de los textos, ejecutamos de forma manual y automática diversos análisis para añadir información de interés de los investigadores: de modo automático produjimos una versión normalizada y otra con información morfológica y ortográfica y, además de estas dos versiones, produjimos manualmente una versión con análisis sintáctico. La versión normalizada de los textos será utilizada en un futuro para el análisis de fenómenos sintácticos ya que el equipo de investigación desarrolló un modelo sintáctico conceptual para realizar este análisis. Gracias al esquema XML, el equipo encargado del análisis sintáctico pudo validar que el etiquetado sintáctico de los escritos hecho manualmente se apegara al modelo conceptual. Para ello, una parte del equipo que conforma el seminario SELENE está, actualmente (2021), trabajando en la creación de un conjunto de etiquetas sintácticas diseñadas especialmente para el corpus, puesto que los fenómenos sintácticos presentes en textos de niños usualmente no coinciden con los fenómenos que se encuentran en textos de los adultos.

Una vez etiquetados los textos, el sistema los remitirá a una base de datos centralizada desde la que se revisarán los requerimientos mínimos de calidad del texto etiquetado y se registrará el avance en la integración del corpus, posteriormente, se actualizarán las estadísticas de fenómenos presentes en el corpus. Los archivos etiquetados con el análisis

sintáctico también serán procesados por el extractor de frecuencias de fenómenos. En este caso, obtendremos los totales de los elementos sintácticos por escrito y estos serán almacenados en la base de datos, de la misma forma que los fenómenos morfológicos y ortográficos del corpus CEELE. Finalmente, los totales serán usados en un módulo de estadísticas que nos ayudará a conocer muestras representativas de cada uno de los fenómenos de la lengua que nos interese indagar.

2.3. Metodología de obtención de los datos del corpus SELENE

Primero que nada, es importante mencionar que dos de los textos del corpus SELENE se elicitaron con el apoyo de otros textos y materiales audiovisuales. La finalidad de lo anterior no fue, únicamente, facilitar la escritura de los textos, sino crear un entorno que nos asegurara que las condiciones de su producción fueran semejantes entre sí, para que, incluso, cuando cada uno de los participantes tuviera la libertad de escribir de acuerdo con su imaginación los textos resultaran más sencillos de analizar en conjunto. También se decidió que, para facilitar la producción de los textos y para que los textos se estructuraran consistentemente y utilizaran en su mayoría los siguientes tipos de discurso: narrativo, descriptivo o argumentativo (que eran los discursos que nos interesaba estudiar), deberíamos proponer temas que también les agradaran e interesaran a los estudiantes.

Por esas razones, para la producción de los textos tomamos en cuenta que los estudiantes conocieran en el tema y tipo de los textos (género textual) que iban crear, por lo que —como mencionamos— se crearon situaciones de apoyo para lograrlo. Decidimos obtener cuatro distintos tipos de texto de los cuales dos son narrativos (una narrativa ficcional

y una personal), uno descriptivo y uno argumentativo —como se puede ver en los cuadros 1 y 2 presentes en el siguiente apartado.

El texto **narrativo semilibre (narración de ficción)** se desarrolló a partir de un video sin diálogos²³, este video se mostró a los alumnos al principio de la sesión y antes de darles las instrucciones. Asimismo, decidimos cortar el video después del clímax de la narración para que los estudiantes reconstruyeran la historia y escribieran el final con libertad. La intención de mostrar un video era asegurar un tema común para los estudiantes y, de este modo, poder comparar las similitudes y diferencias tanto lingüísticas como temáticas del final alternativo al momento de realizar los análisis. En texto **narrativo libre** (narración personal) se les pidió que escribieran acerca de alguna vez que hubieran sentido miedo. Este texto ofrece la oportunidad de comparar la narración anterior, que fue producida en condiciones semi-controladas, con esta narración que fue producida con mucha más libertad creativa.

El texto **descriptivo** se originó a partir de un libro álbum llamado *E de Escuela*²⁴, que se leyó previamente a las niñas y los niños, el cual sirvió como modelo para desarrollar un texto que se basara en una serie de temas que tienen que ver con la escuela y las actividades escolares. Para la actividad les pedimos a los estudiantes que escribieran un texto a manera

²³ Véase: Long, Tom (animador). The Misguided Monk. [<https://www.youtube.com/watch?v=mQQ3BdjCc4I>]

²⁴ Véase: Abella Constansó, Tomàs, Carmen Pérez Babot (tr.). (1999). *E de Escuela*. Barcelona: Fundación Intermón Oxfam 1ª ed.

de descripción, con base en el libro álbum, que respondiera a las siguientes preguntas: ¿Quién soy?, ¿Cómo es mi escuela? y ¿Qué hacemos en la escuela?

Por último, para el texto **argumentativo** les pedimos a los estudiantes que expresaran su postura al respecto de si es bueno o no matar a los animales. Previo a la producción del texto se organizó un pequeño debate que inició con la pregunta: ¿Debemos matar a los animales? La persona a cargo de la actividad, al dar las instrucciones para escribir el texto, recuperó lo argumentado en el aula y planteó también algunos casos en los que se llega a matar a los animales de manera justificada. Después del debate, les solicitamos a los estudiantes que pusieran su opinión por escrito y les pedimos que consideraran todos los argumentos que se trataron en el debate para elaborar su texto.

Los estudiantes de primaria elaboraron los cuatro textos y los estudiantes de secundaria realizaron sólo los 2 textos narrativos y el argumentativo. En el siguiente cuadro se puede ver cómo está compuesto el corpus:

Grado	Descripciones		Narraciones		Narraciones		Argumentaciones		Total
	E de Escuela		El monje y el perro		Miedo		Animales		
	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	Púb	Priv	
2°	30	30	30	30	30	30	30	29	239
4°	30	29	30	30	30	30	30	30	239
6°	30	30	30	30	30	30	30	30	240

3° Sec			30	29	30	30	30	30	179
Total	90	119	120	119	120	120	120	119	897

Tabla 1. Corpus SELENE

Texto	Descriptivo	Narrativo		Argumentativo
	E de Escuela	El monje y el perro	Miedo	Animales
Tema	Controlado	Controlado	Libre	Controlado
Trama	Controlado	Semicontrolado	Libre	Libre

Tabla 2. Tipo de textos

2.4. Población estudiada para esta investigación

Recordemos que esta tesis está dividida en 2 análisis distintos: para el primer análisis se utilizaron todos los textos argumentativos de primaria y secundaria de las escuelas privadas.

Para el segundo análisis aplicamos algunos filtros al corpus primario con la finalidad de

seleccionar los textos más adecuados para la investigación. Con estos filtros obtuvimos un sub-corpus de 42 textos.

En este apartado hablaremos de la selección del sub-corpus de 42 textos que se utilizó en la segunda parte de esta tesis y de las decisiones que tomamos para la selección de los textos investigación —recordemos que la primera parte de la investigación está compuesta de todos los textos argumentativos (hasta los que no tienen signos de puntuación)—. La revisión y análisis de las unidades delimitadas por los signos de puntuación, las tomamos en conjunto Marcos Flores y yo, pues nuestro objetivo secundario es hacer un análisis comparativo de la puntuación utilizada en dos distintos géneros textuales (argumentación y narración). Decidimos que era esencial que nuestros corpora incluyeran tanto del texto argumentativo como del narrativo de los mismos estudiantes para asegurarnos de hacer una comparación confiable.

Como criterio principal para la selección de los textos consideramos, en primer lugar, la presencia de signos de puntuación al interior de los bloques, por lo tanto, descartamos todos aquellos textos que no tuvieran puntuación interna en ambos tipos de texto: narrativo y argumentativo, cabe mencionar que cuando el texto de un género textual no cumplía con el criterio descartábamos los textos de ambos géneros textuales escritos por el mismo estudiante, por ejemplo: si el texto argumentativo 02M0011 no cumplía con el criterio, descartábamos también el texto narrativo 02M0011. Como segundo criterio, decidimos que era necesaria la presencia de peritextos, es decir, los títulos, subtítulos o firma. De manera que descartamos todos los textos que no tuvieran estos elementos. El tercer criterio fue la

presencia de variedad de signos de puntuación, por lo que descartamos los textos que únicamente tuvieran un tipo de signo. El cuarto criterio consistió en la cantidad de bloques textuales (párrafos), de tal modo que descartamos los textos que tuvieran en un promedio menor de bloques que los demás. Para el quinto criterio tomamos en cuenta cuántos signos distintos había en un texto más la cantidad de cada uno de esos signos; por lo tanto, elegimos los textos que tuvieran mayor variedad y, a su vez, mayor cantidad de cada uno de los signos de puntuación.

Como era previsible, la complejidad de la selección del corpus comenzó a incrementarse con el grado escolar: en la selección de textos de 2° de primaria únicamente tuvimos que aplicar el primer criterio de selección para descartar la mayoría de los textos, pero, como esperábamos, los textos de los alumnos de 6° fueron mucho más difíciles de seleccionar, ya que la mayoría cumplía con todos los criterios, por lo tanto, tuvimos que añadir un último criterio de selección y solo conservamos aquellos textos que tuvieran en cuenta la cantidad de variedad de signos; es decir, la cantidad total de cada uno de los distintos signos que tenían los textos, aquellos que tuvieron mayor cantidad de distintos signos, por lo menos 4 o 5 signos distintos, fueron los textos seleccionados.

2.5. Muestra

Tanto en la introducción como en el apartado 2.4 mencionamos que esta investigación se divide en dos partes. A continuación, mostramos con más detalle cómo están integrados los *corpora* de ambas partes:

La primera parte abarca un total de 117 textos²⁵: un sub-corpus de SELENE que corresponde a la totalidad de textos argumentativos de escuela privada²⁶, este se muestra en la tabla siguiente:

Grado escolar	Mujeres	Hombres	Total
2°	15	15	29
4°	15	15	29
6°	15	15	30
3° de secundaria	15	15	29
Total	60	60	117

Tabla 3. Composición del *corpus* para el primer análisis de los datos.

La segunda parte consta del análisis de un total de 42 textos: 14 de cada grado de educación primaria; 2°, 4° y 6° de los cuales 7 son textos de niñas y 7, de niños. En la tabla siguiente se muestran los textos elegidos:

Grado escolar	Mujeres	Hombres	Total
----------------------	----------------	----------------	--------------

²⁵ Es importante recalcar que, aunque, el sub-corpus de textos argumentativos de escuela privada está compuesto por 119 textos para esta investigación únicamente utilizaremos 117, esto se debe a que dos textos (uno de cuarto y uno de secundaria) están incompletos.

²⁶ Elegimos trabajar con los textos de escuela privada y no con los textos de escuela pública ya que en el momento que iniciamos esta investigación los textos de escuela privada ya estaban transliterados y, los textos de escuela pública, aún no. No tenemos como objetivo en esta investigación hacer una comparación entre ambos tipos de escuelas, quedará pendiente hacer algún análisis al respecto de ese tema para futuras investigaciones.

2°	7	7	14
4°	7	7	14
6°	7	7	14
Total	21	21	42

Tabla 4. Composición de la muestra para el segundo análisis

2.6. Precisiones metodológicas para el análisis de la organización de los textos argumentativos

Antes de comenzar el análisis, recordemos que esta investigación está dividida en dos partes: en la primera parte detallamos y categorizamos las características de la puntuación y la organización textual de todos los 117 textos argumentativos de las escuelas privadas y lo explicaremos en el capítulo 3 de esta tesis, y en la segunda parte de la investigación, describimos y analizamos el contenido de las unidades delimitadas mediante los signos de puntuación de un sub-corpus de 42 textos argumentativos —esto último lo expondremos en el capítulo 4—.

Como explicaremos más adelante, Marcos Eli Flores Hernández y yo tomamos una serie de decisiones importantes para poder manejar la información de los textos de las niñas y los niños con mayor precisión y cuidado. Para esto, nos basamos en los códigos utilizados por Ferreiro (1996), Alvarado (2009) y Dávalos (2016) para referirnos a cada uno de los signos de puntuación y su localización dentro de los textos: Dávalos (2016) codifica los signos de puntuación que encontró en su corpus de la siguiente manera: **1)** el tipo de signo, **2)** su ubicación en el texto, es decir, si su uso era interno o limítrofe (límites iniciales y/o

finales) del texto en su conjunto o de línea gráfica —a esta puntuación la llamaremos *puntuación externa*— , y **3**) el uso individual o en pares para el caso de los signos que se usan en duplas que abren y cierran un segmento textual y con base en estos tres elementos crea los siguientes.

Los códigos que empleamos para los signos individuales:

- *pu* = punto
- *vir* = coma
- *dp* = dos puntos
- *psus* = puntos suspensivos
- *ig* = signo de igual
- *gui* = guion
- *esp*=*espacio* (este código se utiliza cuando no hay signo, pero hay un espacio que separa una parte del texto de otra, por ejemplo, un título y un bloque o cuando termina el texto y no hay punto final)²⁷

Para especificar la ubicación de *pu* recurrimos a estos códigos:

- *puf* = punto al final del texto
- *pul* = punto al final de línea gráfica²⁸

²⁷ Para Ferreiro (1999), el espacio en blanco ejerce la misma función que un signo de puntuación, es decir, transmite una orden al lector de una categoría similar: «El espacio vacío entre las palabras es un indicador silencioso para el lector, es una marcación puramente categorial. Con la puntuación ocurre algo similar, ya que transmite al lector información de este tipo: ‘esto procésalo junto y esto lo tienes que procesar separado, ésta es una unidad de cierto nivel y ésta es otra’.» (Ferreiro, 1999: 68).

²⁸ Nosotras marcamos un signo como *pul* cuando es difícil saber si el estudiante puso un punto únicamente para respetar el espacio gráfico o cuando utilizó algún otro criterio de puntuación. “La aparición de puntuación de fin de línea también fue reportada en los trabajos realizados en el contexto escolar por Edelsky (1983) con niños norteamericanos, por Hall (1996 y 1999) con niños ingleses y por Lemaître (1999^a, 1999b) con niños franceses. Aún más, estos tres investigadores señalan que esta

- *pui* = punto al interior de línea gráfica
- *pub* = punto al final de un bloque textual

En el caso de los signos de puntuación que se usan en pares:

- *excAC* = par de signos de exclamación
- *intAC* = par de signos de interrogación
- *prntsAC* = par de paréntesis
- *cmasAC* = par de comillas
- *guisAC* = par de guiones largos

Cuando sólo se empleó uno de los dos signos pares lo registramos del siguiente modo:

- *intA* = signo de interrogación que abre
- *intC* = signo de interrogación que cierra

Dávalos (2016) aclara que la función de “abrir/cerrar” (A/C) de estos signos está basada en su posición en el texto y en no en la forma gráfica del signo debido a que las niñas y los niños más pequeños tienen una notoria incertidumbre con respecto a la forma gráfica de estos signos. Es muy importante recalcar que muchos textos tienen paréntesis para eliminar elementos gráficos y, corregirlos. Esto se debe a que en algunos grupos se dio la

puntuación *gráfica* o de *repères visuels* - como la llaman respectivamente- precede a la puntuación interna tanto en situaciones de producción (Edelsky, 1983; Hall, 1996 y 1999) como de revisión (Lemaître, 1999)” (Dávalos, 2016, p. 179).

indicación de corregir de ese modo para que fuera más sencillo revisar y analizar las autocorrecciones de los estudiantes y en otros grupos no se dio esa indicación²⁹.

Hemos explicado brevemente que la puntuación es un recurso de la organización gráfica que nos permite delimitar y definir distintos bloques de información —denominados unidades textuales— en el texto y que tiene la finalidad de guiar y facilitar la interpretación del discurso escrito. Ahora bien, a lo largo de esta investigación nos dimos cuenta que, aunque los textos infantiles, tal como lo demuestra Amira Dávalos en sus análisis sobre puntuación, tienen las unidades textuales básicas que detectaron Nunberg (1990) y Figueras (2001) mencionadas en el capítulo anterior, decidimos que el mejor método para la realización de las dos partes de esta investigación —que se basan en la intersección de los niveles semántico, pragmático y sintáctico— será tomar en cuenta las siguientes unidades textuales:

- Peritextos³⁰: Enunciados que no forman parte del texto principal; pueden ser el título, subtítulos, firma, etc. Frecuentemente están separados del cuerpo del texto mediante un cambio de línea y un espacio y están centrados en el texto.

²⁹ La variación entre los usos de paréntesis para corregir se debe a que cada grupo estuvo dirigido por distintos integrantes del equipo SELENE y no en todos los casos se dieron instrucciones idénticas por lo que hay algunas variaciones de estilo y de contenido de algunos grados a otros.

³⁰ Un elemento de paratexto, si es un mensaje materializado, tiene necesariamente un emplazamiento que podemos situar por referencia al texto mismo; alrededor del texto, en el espacio del volumen, como título o prefacio y a veces inserto en los intersticios del texto, como los títulos de capítulos o ciertas notas. **Llamaré *peritexto* a esta primera categoría espacial, ciertamente la más típica [...].** Alrededor del texto todavía, pero a una más respetuosa (o más prudente) distancia, todos los mensajes

- Bloque textual³¹: Es un conjunto de enunciados que pueden o no tener relación temática como el párrafo convencional, este usualmente finaliza con un punto de bloque y está separado de otro bloque textual mediante un cambio de línea o un espacio; también pueden o no comenzar con mayúscula en la primera palabra.

que se sitúan, al menos al principio, en el exterior del libro: generalmente con un soporte mediático (entrevistas, conversaciones) o bajo la forma de una comunicación privada (correspondencias, diarios íntimos y otros). A esta segunda categoría la bautizo, a falta de un término mejor, epitexto. Como es evidente, peritexto y epitexto comparten exhaustivamente el campo espacial del paratexto: dicho de otro modo y para los amantes de las fórmulas, paratexto = peritexto + epitexto. (Las negritas me pertenecen) (Genette, 2001, p. 10)

³¹ Decidimos utilizar el término bloque textual en lugar de párrafo ya que un párrafo es muy difícil de definir y, por lo mismo, no estamos seguros de que todos los bloques textuales escritos por los niños y las niñas puedan pertenecer a la categoría de párrafo. Para ampliar los conocimientos acerca del párrafo, véase *Rutinas de la escritura. Un estudio perceptivo de la unidad párrafo*, escrito por Marisa Pérez Juliá. Al respecto del tema, también nos dice lo siguiente Girón Alconchel citado en Pérez Juliá, 1993: “Al ser el párrafo un artificio de la lengua escrita, sus características: (extensión, modos de ordenación, etc.) dependen de factores generales como la época, el género o tipo de texto y el estilo personal de cada autor. Quiere ello decir que la sintaxis de los párrafos no puede reducirse a unas cuantas reglas únicas e invariables. Por el contrario, es siempre una resultante variante y diversa, de las modas y gustos de la época, de las necesidades de la comunicación e índole de la misma y, naturalmente, de las preferencias individuales de cada escritor. [...] De todos modos, no hay que olvidar que el párrafo –aunque es un hecho de escritura y, en ocasiones, de índoles exclusivamente tipográfica- se asiente siempre en un fundamento lingüístico. En cualquier tipo de comunicación verbal –sea oral o escrita- el hablante no puede eludir por completo la necesidad de estructurar, siquiera sea mínimamente, el contenido que comunica. Para ello cuenta con los instrumentos que le proporciona el mismo sistema lingüístico del que echa mano: adverbios, preposiciones y conjunciones, sistema verbal, orden de palabras, modalidades oracionales, líneas de entonación genuinamente significativas, etc...” (Pérez Juliá, 1993, p. 25-26)

- Unidad de contenido: Enunciado delimitado ya sea por dos signos de puntuación o por un signo de puntuación y una mayúscula. Cabe aclarar que, una unidad de contenido puede ser un bloque textual o estar contenida dentro de un bloque textual³².
- Texto: Conjunto de bloques textuales y peritextos.

Capítulo 3. Análisis de los recursos para organizar los textos argumentativos

*Historia exterior y explícita, sí,
pero llena de secretos,
empezando por uno de los títulos.
«En cuanto al futuro.»,
que está precedido y seguido*

³² En el capítulo 4 de esta investigación hablaremos más detalladamente de este tipo de unidades textuales.

*por un punto y aparte.
No se trata de un capricho mío;
al fin tal vez se entienda
la necesidad de lo delimitado.
(Muy mal veo ese fin que,
si mi pobreza lo permite,
quiero que sea grandioso.)
Si en lugar de punto
estuviese seguido de puntos suspensivos,
el título quedaría abierto a
posibles ejercicios
de imaginación de ustedes,
quizá hasta malsana y despiadada.*

Clarice Lispector

En este capítulo hablaremos de la distribución del texto en el espacio escriturario y de la puntuación como recursos para organizar los textos. Como hemos puntualizado anteriormente, consideramos que ambos elementos deben ser tomados en cuenta en el momento de analizar los datos del corpus.

Esta parte del trabajo consiste en la categorización de los 117 textos argumentativos de escuela privada del corpus SELENE (sub-corpus 1) tomando en consideración los distintos recursos que emplean para presentar la información por escrito. Esta clasificación nos permitirá mostrar cómo se transforma la organización de los textos a lo largo de la educación básica. El objetivo de este apartado de la investigación es hacer un análisis de la progresión en la organización de los textos. Para esto utilizamos como modelo la obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Emilia Ferreiro (1979).

Categorías de análisis

Para hacer esta categorización tomamos en cuenta diferentes características de los textos, tales como: la división en bloques, el uso de peritextos y la puntuación (externa e interna, así como la variedad y la cantidad de signos). Dado que los textos son muy variados y en todas las categorías se encontraron recursos gráficos como subrayados, taches, dibujos, espacios de distintos tamaños o listas, entre otros elementos organizadores, no los tomaremos en cuenta para la categorización. Es importante recordar que el objetivo de esta investigación no es analizar los recursos argumentativos³³ que presentan las niñas y los niños ni la “validez” de sus argumentos sino los recursos gráficos que emplean para organizar sus textos. A continuación, mostramos las distintas categorías que establecimos para clasificar los escritos:

Categoría 1

Los textos clasificados en esta categoría se caracterizan por la ausencia de puntuación. Algunos de los textos tienen subrayados, dibujos, espacios de distintos tamaños, entre otras cosas que ayudan a organizar el contenido. En esta categoría identificamos dos subcategorías:

Subcategoría 1a

En esta subcategoría están los textos que se presentan en un solo bloque gráfico y carecen tanto de peritextos como de signos de puntuación. La figura 2 es un ejemplo de esta categoría.

³³ Para más información sobre este tema véase: Larraín, Antonia, Freire, Paulina, & Olivos, Trinidad. (2014). “Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico”. *Psicoperspectivas*, vol.13 no.1, 94-107 y Cademartori, Yanina, & Parra, Dolores. (2000). “Reforma educativa y teoría de la argumentación”. *Revista signos*, vol. 33 no.48, 69-85.

Yo creo que si deberiamos matar pero
solo para comer y lo para hacer ropa
ni para hacer experimentos con ellos ni
para maltratarlos porque a ~~son~~ fin de
cuentas son seres vivos y tenemos que
cuidar los sino luego van a estar en
peligro de extincion

Figura 2. 04M0054

Podemos observar que la información se presenta en un solo bloque, sin puntuación ni peritextos. El alumno no utiliza recursos gráficos para organizar el texto, aunque hace autocorrecciones tachando una palabra y encimando las letras para corregir la ortografía, sin embargo, como mencionamos, estos elementos no son relevantes para la definición de las categorías que identificamos.

Vale la pena observar que a pesar de que no hay ningún elemento organizador del texto como los que estamos analizando, este niño logra exponer claramente sus ideas y utiliza nexos (y, para, a fin de cuentas) que permiten seguir el hilo de su argumentación fácilmente. Por lo que consideramos que la capacidad argumentativa de los estudiantes y el conocimiento de los recursos escriturarios para presentar la información tienen relativa independencia.

Los textos clasificados en esta subcategoría también están compuestos por un solo bloque, pero a diferencia de los textos de la subcategoría anterior, estos tienen peritextos, los cuales usualmente están separados de este bloque mediante espacios en blanco. El único tipo de peritexto que encontramos en los textos de esta subcategoría es el título. Un criterio muy importante de esta subcategoría y de la anterior es que los textos carecen de signos de puntuación. La figura 3 muestra un texto con estas características.

Matar a los animales

los animales no se deben matar cuando no te hacen daño ni cuando no lo necesitas por que a personas que los matan sin consciencia y matan a los animales que no se comen y por eso ai muchos animales que de extincion pero si los matas por que los necesitas o si los matas por que son plaga los matas con consciencia por que los humanos deben comer carne aunque a mi no me guste

Figura 3. 04F0033

En el texto anterior podemos observar que la estudiante separa el título del bloque textual con un espacio, no utiliza signos de puntuación ni en el título ni dentro o en la periferia del bloque. Este texto tiene únicamente una letra mayúscula que se encuentra en el título.

Categoría 2

En esta categoría, los textos se presentan en un único bloque y generalmente tienen peritextos. Los textos que conforman esta categoría tienen únicamente puntuación externa como puntos finales o signos de interrogación que abren y cierran los peritextos. En algunos de los textos de esta categoría encontramos guiones de palabra y paréntesis para eliminar información. En la figura 4 se presenta un texto característico de este tipo.

~~(Porke)~~
Porquetiches que mata a los Ahimc
les(S)
Para que sobreviviámos pero se extingiriah
y ya no abriah animales y tehiamos que com
er verduras.

Figura 4. 02F0015

Podemos notar que la autora utiliza puntuación externa: un *puf* para marcar el final del único bloque textual. Es importante mencionar que los paréntesis que la alumna utilizó en el texto no se analizaron con las funciones de los paréntesis convencionales ya que se utilizaron con la finalidad de corregir o eliminar un parte del texto. Este texto tiene otro aspecto interesante

y particular: la escritora decide eliminar el signo de interrogación que cierra el título porque probablemente se da cuenta de que la forma utilizada no es la convencional.

Categoría 3

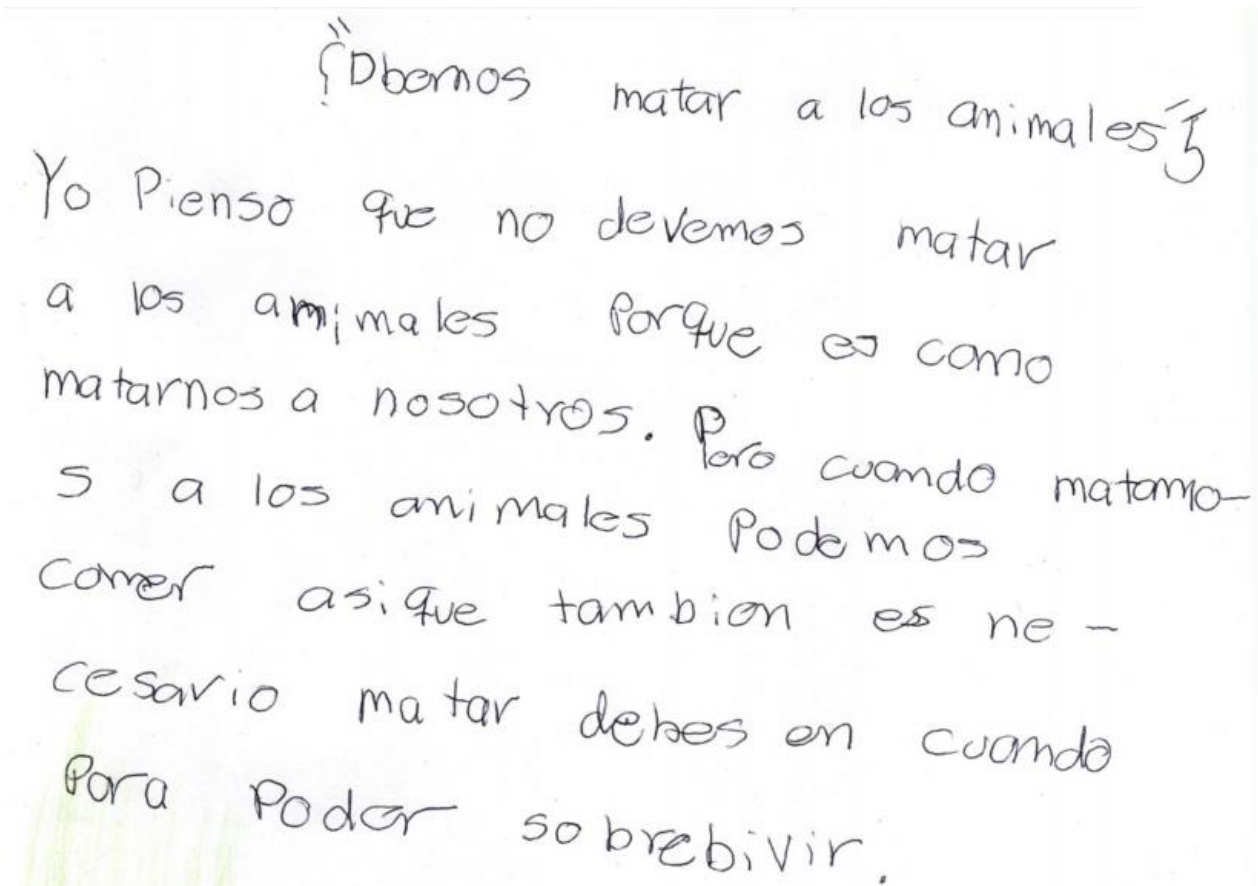
Esta categoría se caracteriza por la aparición progresiva de puntuación interna, aunque dicha puntuación aún no tiene jerarquía. Los textos todavía se presentan en un solo bloque gráfico, de manera que la distribución en el espacio escriturario aún no es un organizador de la información. En esta categoría hay dos subcategorías:

Subcategoría 3a:

En estos textos se presenta la información en un solo bloque con punto final. Todos tienen algún peritexto como título, subtítulo o firma separado mediante espacios en blanco. En los textos de esta subcategoría comienza a haber puntuación interna. Los estudiantes utilizan un único signo que delimita dos unidades: estos signos, usualmente, son puntos (pui) o comas (vir)³⁴; la mayor parte de los textos tienen punto final (puf). Es importante destacar que el tipo de contenido de las unidades que delimitan los signos puede variar entre los textos. Varios estudiantes deciden usar título y subtítulo en forma de pregunta, ya sea al inicio del bloque o a medio texto, por lo que suelen utilizar signos de interrogación. Los estudiantes

³⁴ En el caso de los textos que tienen comas de enumeración (comas de lista), aunque se utilicen varias comas las contamos como una sola porque tienen la misma función.

pueden utilizar recursos como tablas, espacios de distintos tamaños, tipografía especial, entre otras cosas para organizar el texto. En la figura 5 se presenta un ejemplo de este tipo de textos.



¿Debemos matar a los animales?

Yo Pienso que no debemos matar a los animales porque es como matarnos a nosotros. Pero cuando matamos a los animales podemos comer así que también es necesario matar dehes en cuando para poder sobrevivir.

Figura 5. 02F0004

En el ejemplo anterior podemos ver que la escritora utiliza signos de interrogación que abren y cierran la pregunta del título e incluso agrega un par de comillas para destacarlo. También podemos observar que aún no conoce el orden de los signos pues utiliza los signos de interrogación para enmarcar a las comillas. Esta autora decide separar el texto en dos grandes argumentos, uno a favor y uno en contra con respecto a la pregunta inicial mediante un punto

interior (pui), también utiliza un punto final (puf) para cerrar el texto. Los textos de esta categoría, en su mayoría, tienen punto final (puf) y guiones de palabra como es el caso de los guiones que separan las palabras ‘matamo-s’ y ‘ne-cesario’ que se encuentran en el ejemplo.

Subcategoría 3b:

En esta categoría los textos tienen un solo bloque y peritextos. A diferencia de la subcategoría pasada, en los textos de esta subcategoría se observa una mayor subdivisión del bloque. Los signos se pueden usar para separar el texto en dos grandes partes (argumentos a favor y en contra), así como para subdividir argumentos dentro de una misma postura; algunos signos se colocan antes de los marcadores textuales. Al igual que en las categorías anteriores, hay estudiantes que utilizan tablas, espacios de distintos tamaños, tipografía especial, entre otros recursos para organizar la información. El siguiente texto representa esta categoría.

¿deberíamos matar a los animales?

Las personas matan animales para poder comer y no morir de hambre, pero hay gente que mata por deporte, yo pienso que está mal matar por juego, es mejor matar por poder comer, yo creo que arriamos un mundo mejor si matamos por comer porque si se mata por matar es decir se acaban los animales el mundo se queda sin poder comer y habría crisis en el país o incluso el mundo, por eso está mal matar muchos animales, está muy mal.

Figura 6. 04M0049

El texto anterior está compuesto por un único bloque textual que cierra con *pub* y un título delimitado con signos de interrogación, el estudiante incluso subraya el título para remarcarlo. Dentro del bloque textual hay 5 *vir* que delimitan la información. Este estudiante utiliza las *vir* para delimitar los argumentos, tanto a favor como en contra, así como su postura ante la pregunta del título como en el caso de la última unidad del texto: “está muy mal”.

Categoría 4

En esta categoría los textos también se presentan en un único bloque. El uso de peritextos es variable; es decir, algunos textos tienen, pero otros no. Hay puntuación externa para delimitar los peritextos del texto. La mayoría de los textos tienen al interior entre uno y cuatro signos (con excepción de las comas que se utilizan para enumerar pues esta puede utilizarse más de una vez dependiendo de la cantidad de elementos que se enumeren). Estos signos comienzan a delimitar los bloques en unidades con contenidos muy diversos: aseveraciones o justificaciones, entre otras³⁵. Como hay variedad de signos, se establece una jerarquía entre unidades. Así, se separan algunas unidades con *pui* y al interior de estas, se delimitan otras con *vir*. El siguiente es un ejemplo de textos de este tipo.

³⁵ Hablaremos más detalladamente de estas unidades en el siguiente capítulo.

¿Es bueno matar animales?
Depende la situación, si es para alimentarse yo creo que sí se puede, sin matar a tantos animales. Pero si es por algún deporte digo que está de más matarlos, si en algún caso las personas usan su piel para hacer prendas de ropa en esta época no es necesario matarlos.

Figura 7. 04F0043

En el texto anterior podemos observar que, aunque se trata únicamente de un bloque textual, este tiene puntuación interior variada que organiza la información. También hay una coma que delimita la unidad 'depende de la situación' y, en seguida, expone una aseveración y finalmente una justificación que también está delimitada por una coma. El *pui* divide el texto

en dos grandes estructuras argumentativas y sus elementos: aseveraciones, justificaciones, etc. Este texto también tiene puntuación externa como *puf* y un par de signos *intAC* en el título.

Categoría 5

En esta categoría hay un cambio importante con respecto a todas las anteriores, los estudiantes empiezan a utilizar otra forma de organizar los textos: la información se presenta en dos o más bloques. Los bloques están delimitados, casi sistemáticamente, con *pub*. Los bloques pueden o no tener puntuación interna. Se puede considerar que estos textos ya tienen jerarquía, aunque es incipiente; ya que, los textos contienen unidades separadas en bloques al interior de los cuales hay unidades menores. La mayor parte de los textos clasificados en esta categoría tienen peritextos. El siguiente texto es una muestra de este tipo de textos.

¿Es correcto matar a los animales?

Yo opino que sí, pero de una manera moderada para que no se extinga el animal que consumimos.

Los tenemos que matar para poder alimentar. De esa forma lo hacemos controlada mente porque si matamos a una gallina pero con la gallina alimentamos a un cerdito y el cerdito lo matamos para comerlo terminamos haciendo una cadena alimenticia controlada.

Pero también creo que no es bueno en el sentido de diversión o por gusto de tener sus cabezas. Porque lo desperdicias en carne y piel porque con la piel podrias hacer unas lindas botas y con la carne comida.

También creo que si es bueno matar a los animales que ya se han convertido en una plaga para controlarlos.

Y malo porque se pueden extinguir a especies y también porque los usan para lo que sean sus mascotas y terminan muriendo de una manera injusta. Brenda [REDACTED]

Figura 8. 06F0062

Este texto está compuesto de varios bloques textuales, los cuales cierran sistemáticamente con punto de bloque. También tiene un título delimitado por signos de interrogación. El

primer bloque tiene una *vir* interior que delimita la unidad “yo opino que sí” de “pero de una manera moderada [...]”, podemos suponer que el ‘pero’ atrae a *vir*, ya que el otro uso de ‘pero’ también tiene un signo antepuesto. No obstante, en el resto de los bloques no existe puntuación interior. A pesar de esto, podemos ver que la información está jerarquizada mediante los bloques, es decir que esta estudiante delimita sus argumentos con bloques textuales.

Categoría 6

Al igual que en la categoría 5, los textos ubicados en esta categoría 6 fueron elaborados por estudiantes que utilizan simultáneamente dos criterios de organización: el espacio y los signos de puntuación. La diferencia es que los textos ya tienen una clara jerarquización de la información al interior de algunos de los bloques. Los textos pueden o no tener peritextos. Los bloques están delimitados consistentemente con *pub*. Delimitan sistemáticamente, y casi siempre de modo esperado, las estructuras argumentativas y sus elementos. Los signos de puntuación delimitan unidades que se acercan a las unidades sintácticas convencionales del español. También observamos que hay estudiantes que comienzan a anteponer la coma (*vir*) a algunos marcadores textuales o nexos. En esta categoría observamos una diversificación de los tipos de signos de puntuación, así como del contenido de las unidades que estos delimitan. Hemos identificado dos tipos diferentes de textos al interior de esta categoría. La diferencia entre ella se relaciona con la cantidad y variedad de signos que utilizan.

Subcategoría 6a

Los textos presentan la información en varios bloques que delimitan sistemáticamente con *pub*. Además, jerarquizan la información con el uso de signos diferentes dentro de un mismo bloque, fundamentalmente *pui* y *vir*, como puede observarse en el siguiente texto.

¿Qué piensas de matar animales?

Yo pienso que pobres animales, porque solo están ahí parados y de repente hay un disparate de balas hacia ellos.

La res me gusta mucho y es de una indefensa ~~para~~ a la que la mataron, pero igual me la como.

Los cerdos son mi animal favorito, y aunque son muy ricos, al comerlos me da fristesa, pero también el humano tiene que comer algo, así que de grande no comere cerditos, pero todo lo demás sí. Aún hay casa ilegal, o sea que persona que mata animales para ponerlos de adorno en sus casas, o para hacer bolsas o juguetes de marfil. Para mí eso está muy mal, porque les duele y si donita estuviera con un cazador ilegal, estoy segura de que lo dejaría sin dientes con un moretón en el ojo y casi muerto.

Figura 9. 04F0039

En el texto anterior podemos observar varias unidades delimitadas sistemáticamente por *pub*, inclusive notamos que la estudiante decidió sustituir el uso de *vir* por *pub* en el segundo bloque. Lo que nos indica que esta estudiante sabe que los signos de puntuación jerarquizan la información y que la información se transmite de modo distinto dependiendo del signo que se utilice. Podemos confirmar esto ya que en el último bloque hay varios *pui* que delimitan unidades argumentativas, que a su vez tienen dentro diferentes tipos de unidades delimitadas por *vir*.

Subcategoría 6b

Además de organizar los textos como en subcategoría anterior, los estudiantes usan, al menos en una ocasión, otros signos de puntuación que no necesariamente establecen jerarquía como: *dpu*, *psus*, *cmas* y *prnts*, pero que sí contribuyen a la organización de la información incluida en los textos.

nacimiento:

Pues el consumo de la carne es ^{la} principal causa o de las principales y en cierta forma hay gente que necesita las proteínas de la carne, pero hay gente que somos vegetarianos y las proteínas ya las compramos en piladoras en frascos y así pues no se consume la carne, pero si la dejamos de consumir por completo puede que se reproduzcan sin control y que haya un sobrepoblamiento de bobino al igual que de mariscos y cosas así, entonces lo que podría ser es que se siga consumiendo carne pero no en exceso y que la industria tome en cuenta los índices de consumo. Porque tampoco tenemos el derecho de hacer que la gente la deje de consumir, si le gusta que lo haga, pero conscientemente de lo que esa carne tiene que pasar para llegar a la mesa.

También está el uso en la moda como en abrigos, bufandas, etc... y pues muchas veces la gente que consume carne para alimento son los que protestan contra el uso de abrigos de piel y así, entonces lo que yo pienso es que si la consumen para comer ¿por qué no para abrigos? de todas formas van a morir ¿no podría haber un sobrepoblamiento de minihó de leopardos, entonces si se quejan del uso de los pieles ¿por qué no se quejan de la comida? o sea dicen que sufren cuando les quitan la piel; pero se callan cuando los hacen salchicha (¿) es algo muy ilógico a mi parecer, lo que

dicen contra el uso en la industria de la moda.

En la cosmética los animales son usados para probar los maquillajes y cremas, perfumes y todas esas cosas, entonces lo que yo hago ahora es comprar todo esto pero con el sellito de "animal free" que es lo que ponen para que sepas que no fue probado en animales, pero y las industrias como Dior, Versace, Gucci ¿qué? ~~se~~ todas esas grandes casas de moda y cosmética, pues los usan en animales y como tienen el dinero pues les valen los animales por lo tanto la contribución de algunas industrias que no prueban el maquillaje en animales pues los hechan abajo, si el gobierno se preocupara podría prohibir el uso de los animales en varios segmentos y también el control del consumo y así no generar un sobre poblamiento y darle a la gente su comida.

En el uso "recreativo" como en las ferias, zoológicos, fiestas, etc... pues ya hay una ley que prohíbe los animales en las ferias o circos, pero también los zoológicos deberían aumentar sus hábitats o como en el african zafari, creo que los animales están libres, más o menos y no en su jaula de 2x2 metros y así pues yo creo que no se han de estresar tanto o tal vez ya no se estresan, no sé, pero a mí me parece mejor a que anden en camionetas de circos y ferias.

Mi conclusión es que el consumir carne es bueno, yo no lo hago, pero sí que la gente este consciente de lo que hace y que no sean ilógicos al decir que no en el uso de ellos en la cosmética o moda o usos "recreativos".

En ejemplo anterior, además de que la longitud y la profundidad de los argumentos es mayor a comparación de los ejemplos anteriores, los bloques están divididos por tema y estos, a su vez, tienen subdivisiones argumentales minuciosas y mucha más variedad de signos de puntuación interna, la cual aumenta la sutileza de la delimitación de las unidades: *vir* para enumerar y *vir* para delimitar unidades de contenido sintáctico. Hay *pvir*, *psus*, *parAC*, *emasAC* e *intAC*. El texto también finaliza con *puf* y aunque no tiene peritextos de ninguna índole, el estudiante organiza el texto de manera clara. Incluso podríamos pensar que los corazoncitos que añade son una especie de viñeta para resaltar los apartados ‘moda’ y ‘cosmética’.

A continuación, presentamos un cuadro con el resumen de las características más importantes de cada una de las categorías:

Categoría	Sub Categoría	Organización del espacio	Peritextos	Puntuación externa	Puntuación interna	Jerarquía de la puntuación
1	1a	Presentan el contenido en un solo bloque	No usan	No usan	No usan	No
	1b		Tienen peritextos, separados o no del cuerpo del texto	No usan	No usan	No

2		Presentan el contenido en un solo bloque	Pueden tener peritextos, separados o no del cuerpo del texto	Utilizan puntuación externa para delimitar el texto y/o los peritextos.	No usan	No
3	3a	Presentan el contenido en un solo bloque	Si hay peritextos, están separados del cuerpo del texto.	Generalmente utilizan puntuación externa para delimitar el texto y/o los peritextos.	Usan puntuación interna de manera incipiente: uno o dos signos.	No
	3b				Usan puntuación interna: un mismo tipo de signo para delimitar variedad de unidades.	No
4		Presentan el contenido en un solo bloque	Si hay peritextos, están separados del cuerpo del texto.	Utilizan puntuación externa para delimitar los peritextos y el texto.	Usan puntuación interna variada para delimitar unidades de diferente nivel en el texto.	Sí
5		Dividen el texto en dos o más bloques	Si hay peritextos, están separados del cuerpo del texto.	Generalmente utilizan puntuación externa para delimitar el texto o los bloques.	Utilizan un solo tipo de signo al interior de uno o más bloques.	Sí
6	6a	Dividen el texto en dos o más bloques	Si hay peritextos, están separados del cuerpo del texto.	Generalmente utilizan puntuación externa para delimitar el	Utilizan dos tipos diferentes de signos al interior de uno o más bloques para delimitar	Sí
	6b					

				texto o los bloques.	estructuras de diferente nivel.	
					Utilizan dos tipos diferentes de signos al interior de un bloque para delimitar estructuras de diferente nivel.	Sí
					Utilizan (al menos una vez) otros signos de puntuación que no necesariamente establecen jerarquía.	

Tabla 5: Resumen de las categorías

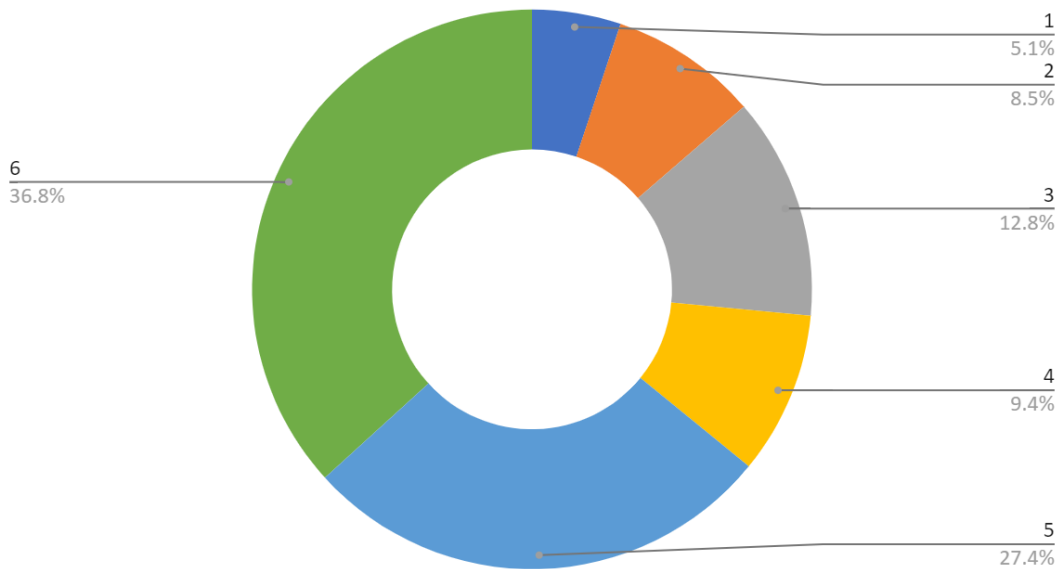
Resultados del análisis

A continuación, presentaremos varias gráficas con los resultados de distintos análisis que hicimos a partir del corpus. Con estas gráficas queremos mostrar algunas de las diferentes maneras en la que nos acercamos a los textos, así como reforzar el criterio de selección para cada una de las categorías. Como podrán observar en las gráficas, las categorías y el grado escolar van de la mano, lo cual nos da la pauta para afirmar que sí existe un camino evolutivo durante la primaria y la secundaria respecto a la organización textual y el uso de signos de puntuación. Asimismo, los datos demuestran que los estudiantes conocen muchos aspectos y reglas de la lengua escrita aún desde 2° de primaria.

El conocimiento sobre la evolución psicológica de la puntuación ayuda a comprender que algunas prácticas de enseñanza de la puntuación (memorizar reglas, completar ejercicios con textos ad hoc para cada signo) no son efectivas para el aprendizaje de este objeto. Desde luego, los niños (en su papel de alumnos) podrían memorizarlos, como si aprendieran la letra de una canción, pero no estarán en condiciones de comprenderlos, puesto que comprender es hacerse preguntas, tratar de responderlas con hipótesis que habrán de ser probadas y reformuladas. Los niños resuelven ciertos problemas en un cierto orden; y es hasta que resuelven ciertos problemas que pueden abordar otros. En el territorio de la puntuación, como en muchos otros (Dávalos, 2016, p. 201).

La siguiente gráfica ilustra el porcentaje de textos correspondiente a cada categoría:

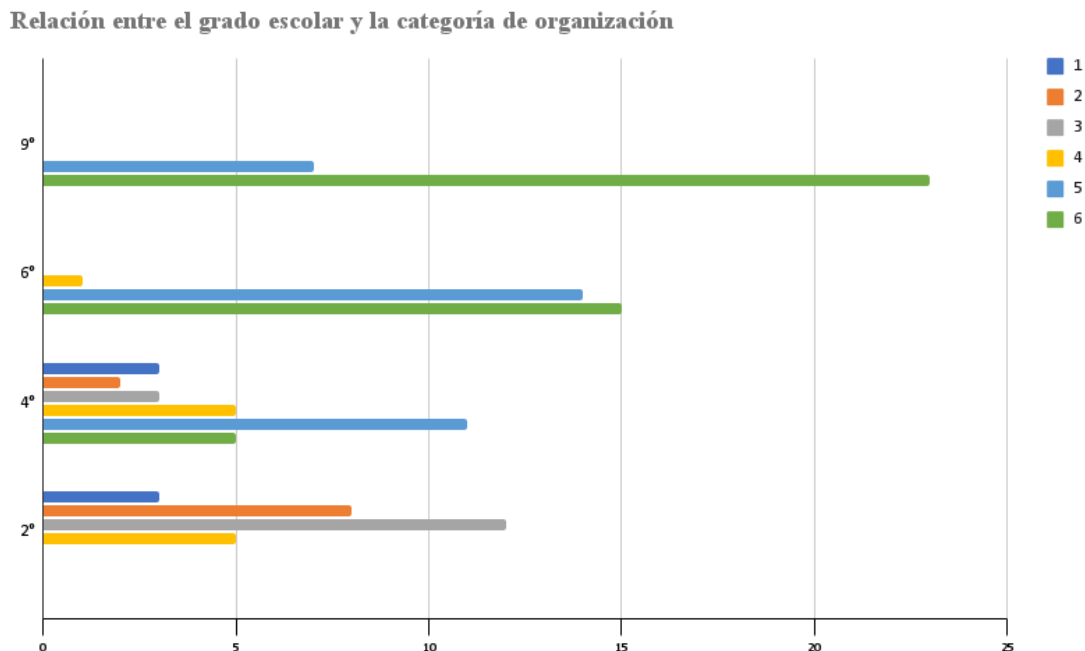
Porcentaje de textos por categoría



Gráfica 1. Porcentaje de textos por cada categoría

En la gráfica anterior podemos ver un crecimiento notorio de una categoría a otra, con excepción de la categoría 4. Podríamos suponer que los estudiantes recorren un camino particular y evolutivo para la consolidación de los conocimientos de la lengua escrita que

tiene la finalidad de relacionar la sintaxis y la puntuación de forma normativa. A continuación, mostramos una gráfica con la totalidad de textos divididos en categorías:



Gráfica 2. Relación entre el grado escolar y la categorización de los textos

En la gráfica 2 podemos observar que 2º grado tiene textos de 4 distintas categorías: 1,2, 3 y 4. De estas categorías, las más abundantes son la 3 y la 4. Eso significa que la mayoría de las niñas y los niños de 2º, aunque solo utilizan un único bloque textual suelen utilizar *intAC* para destacar alguno de los peritextos, *puf* y guiones de palabra, así como un poco de puntuación al interior del texto. En 4º, curiosamente, hay algunos textos correspondientes a la categoría 1; este grado tiene la mayor cantidad de categorías, las cuales abarcan desde 1 a la 6. Es importante destacar lo anterior, ya que es la pauta para entender el camino que siguen los estudiantes durante el proceso de adquisición, así como del desarrollo de la puntuación y

la organización textual; es decir, con base en los datos de gráfica, podríamos suponer que es en 4° donde se tienen más dificultades para consolidar muchos de los conocimientos sobre la puntuación y, aunque la finalidad de esta investigación no es crear herramientas didácticas de enseñanza de la puntuación, es importante mencionar que, con base en los datos de este corpus, creemos que los docentes de 4° suelen trabajar con un grupo de alumnos bastante heterogéneo que se encuentra en etapas muy distintas del desarrollo de la puntuación³⁶. Podemos notar en la gráfica, que en 4° existen diferencias sustanciales entre cantidad de textos de cada una de las categorías y, aunque, la mayoría de los textos corresponden a la categoría 5, es decir que, más de la mitad de las niñas y los niños divide el texto en bloques y usa puntuación externa y puntuación interior, hay muchos otros que aún no logran escribir textos con esas características. En los grados siguientes estas diferencias se van reduciendo considerablemente, lo que significa que en 6° y 9° los estudiantes ya tienen una noción muy definida del uso de la puntuación y de la organización gráfica del texto.

Podemos observar en la gráfica 3, mostrada a continuación, que, en 4° más del 50% de los textos pertenecen a las categorías 4 y 5, eso significa que es, a partir de 4°, cuando podemos encontrar textos tanto con organización textual como puntuación interior, por lo que podríamos pensar que el uso de variedad de signos y el léxico se incrementa a partir de este grado escolar. Esto sucede porque la centración³⁷ de los estudiantes cambia: dejan de

³⁶ Esta información podría servir para considerar la creación de material didáctico que tome en cuenta la heterogeneidad de 4°.

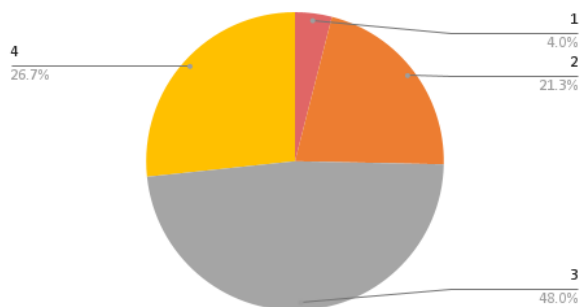
³⁷ La centración es un término Piagetiano que se refiere al anclaje de los niños en un solo punto de vista de los varios posibles. También se refiere a cuando los niños toman en consideración de un solo

prestar atención a la consolidación de la información básica sobre la estructuración de los textos porque ya la conocen, para centrarse en otros aspectos de la lengua escrita como la sintaxis. También podemos ver que en 6° más del 90% de los textos corresponden a las categorías 5 y 6, lo que nos da pauta para pensar que en 4° y 5° grado los estudiantes terminan de consolidar los conocimientos básicos de la organización de los textos y en los grados

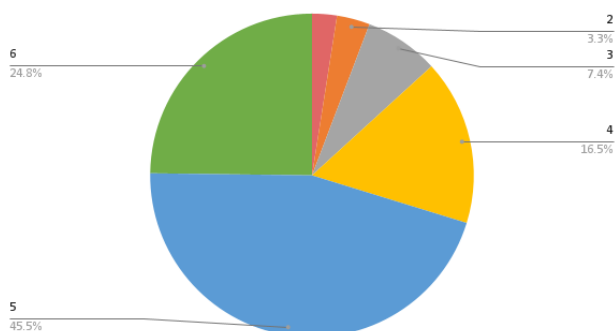
rasgo (habitualmente el más llamativo para él) de los varios que posee algún objeto. Para más información véase “El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales” de Pierre Mounoud (2001) en la revista *Contextos Educativos*, no. 4. pg. 57-77

siguientes se centran en comprender las relaciones entre la sintaxis, la semántica, la pragmática y la puntuación.

2° porcentaje

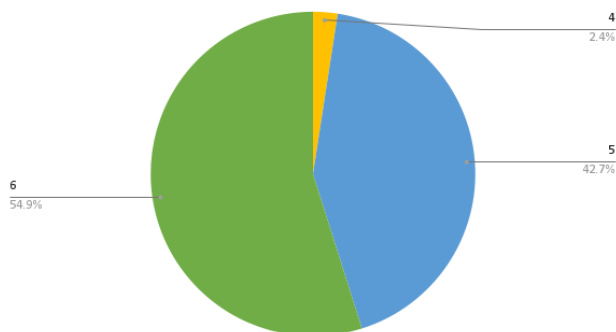


4° porcentaje

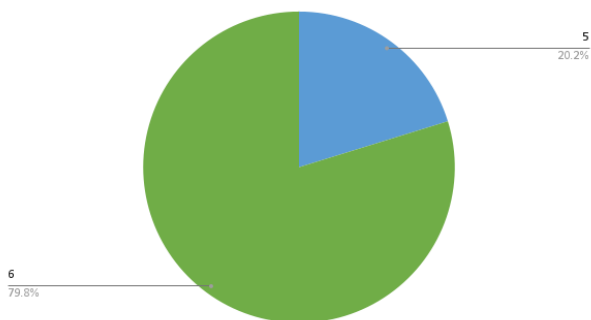


Gráfica 3. Porcentaje de categorías por grado escolar

6° porcentaje

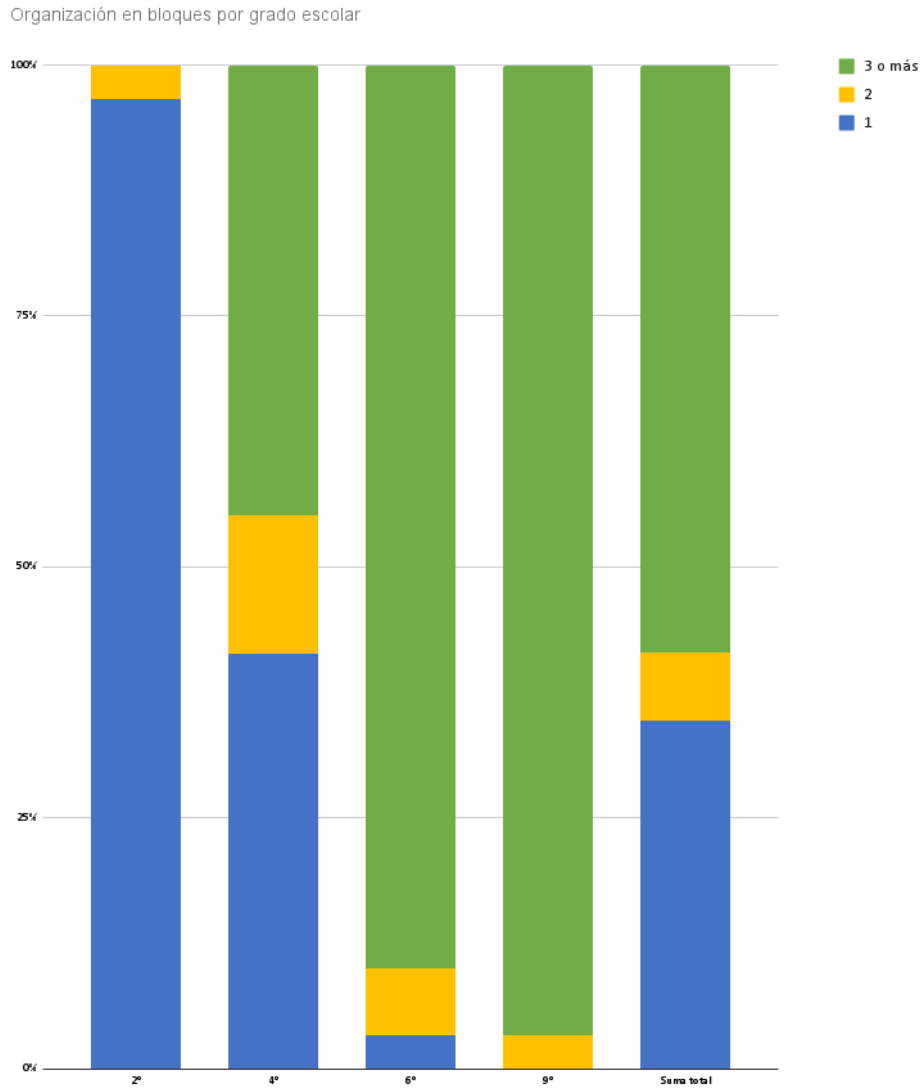


9° porcentaje



A continuación, mostramos tres gráficas con algunos análisis más detallados de los textos.

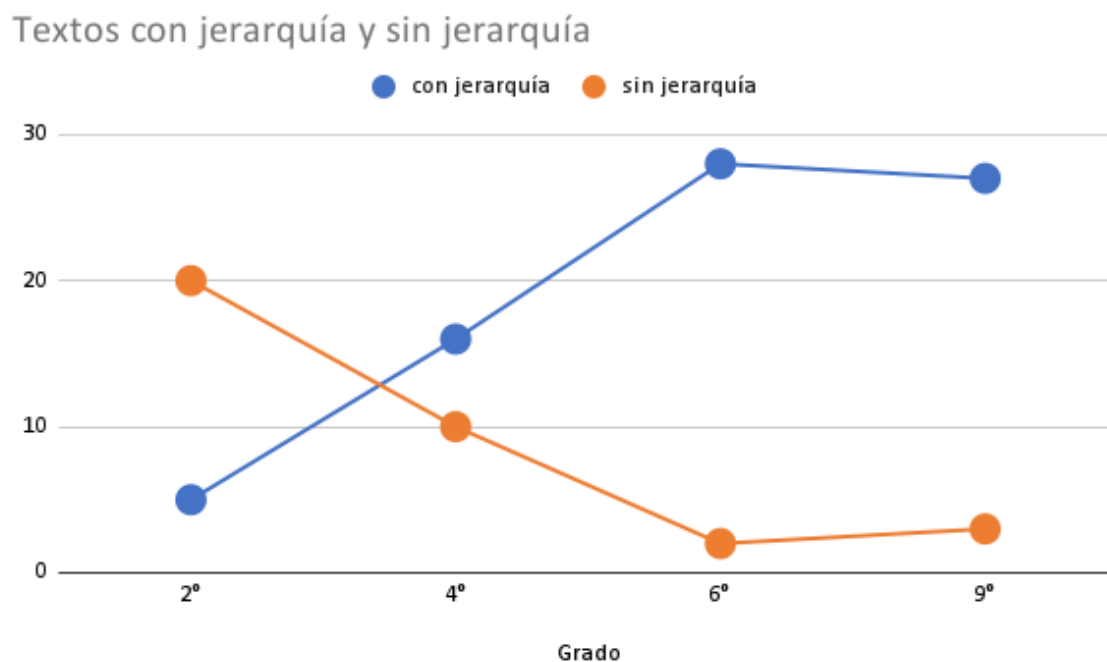
La primera muestra la organización en bloques por grado escolar, la segunda los textos con jerarquía y sin jerarquía y la última el uso de peritextos por grado escolar.



Gráfica 4. Números absolutos de bloques por grado escolar

La gráfica 4 demuestra que con el paso de los grados escolares el uso de bloques textuales aumenta, inclusive podemos ver que en 9º el 90% de los textos tiene más de tres bloques. También notamos que más del 50% del total de los textos tienen 3 o más bloques. Esto significa que para los estudiantes es importante jerarquizar la información a través de la

organización textual y no únicamente con signos de puntuación. En el siguiente capítulo hablaremos más acerca de las unidades que delimitan las unidades con los signos de puntuación, sin embargo, es importante recordar que los bloques textuales pueden o no estar compuestos de varias unidades. También, sabemos que, en el proceso de adquisición de la puntuación, el desarrollo de la jerarquización de la información va de afuera hacia adentro del texto; es decir, de la periferia de los bloques textuales hacia adentro de estos. En la siguiente gráfica podemos ver una comparación de los grados escolares y la jerarquización de la información.



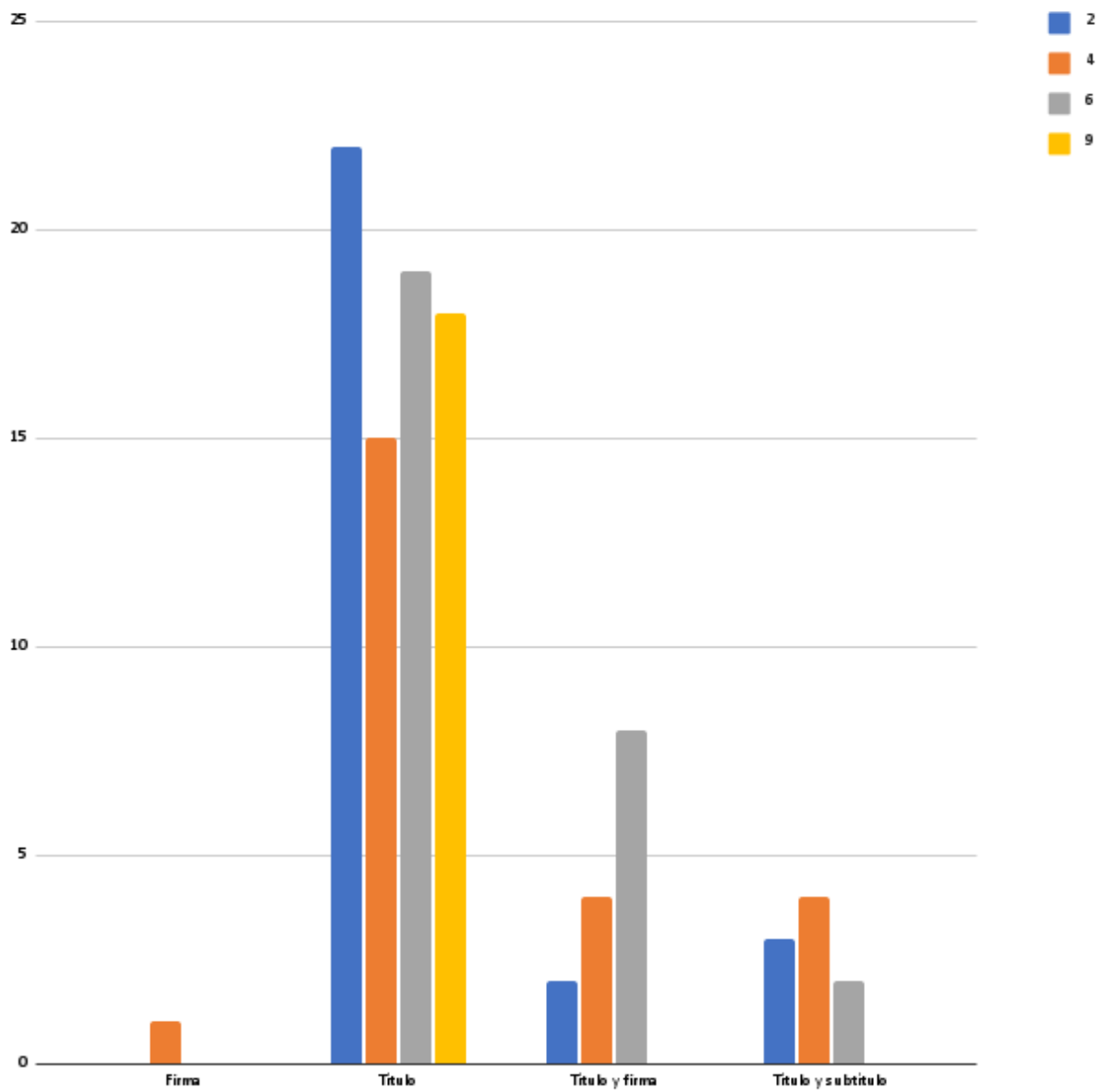
Gráfica 5. Cruce de textos con jerarquización y textos sin jerarquización de la puntuación

La gráfica 5 muestra que los textos en los que se jerarquiza la información van aumentando poco a poco con cada grado escolar. Como mencionábamos en el párrafo anterior, la

jerarquización va de afuera hacia adentro del texto, por lo que, si vemos la información de las gráficas 4 y 5, podremos notar que tanto los bloques textuales como la jerarquización aumentan proporcionalmente, por lo tanto, podemos pensar que en 6° y 9° existen una mayoría de textos que tienen múltiples bloques con puntuación interior que jerarquiza la información. Lo cual nos remite a la gráfica 3, en la que se muestra que efectivamente en 6° y 9° los textos en su mayoría corresponden a las categorías 5 y 6.

Finalmente, podemos ver en la gráfica 6 cómo es que los peritextos se distribuyen a lo largo de la educación básica. Recordemos que cada grado está compuesto de ≈ 30 textos.

Peritextos



Gráfica 6. Números absolutos de uso de peritextos por grado escolar

Después de ver los datos anteriores es importante preguntarnos lo siguiente: ¿Qué causa las progresiones del uso de los signos y de la organización textual? Podemos inferir que los estudiantes adquieren tempranamente las nociones básicas del uso de signos de puntuación y poco a poco las van complementando con el conocimiento de la sintaxis y de la semántica de las palabras. De tal modo, suponemos que cuando los niños y las niñas comienzan a utilizar de manera regular tanto los signos de puntuación externos como la organización textual y logran solucionar algunos de los conflictos que implica la multifuncionalidad de los signos, empiezan a enfocar su atención en otros aspectos de la lengua escrita como el léxico y la sintaxis. Hasta podríamos pensar que las niñas y los niños siguen una línea evolutiva similar a la de lengua escrita misma, recordemos que cuando se consolida la lectura silenciosa, la puntuación deja de basarse en la prosodia para centrarse en la sintaxis y en la semántica. Amira Dávalos menciona en su tesis doctoral que:

En el camino evolutivo que siguen los niños de una puntuación orientada por criterios gráficos hacia una orientada por criterios textuales, hay un paso intermedio motivado por la necesidad de encontrar algo en el texto (elementos léxicos) que les permita la justificación de un signo en un espacio específico (2016, p. 182).

Para concluir, consideramos que los estudiantes organizan la información haciendo uso de los signos de puntuación según su propio criterio, esto significa que saben que los signos de puntuación sirven para organizar las partes del texto de maneras específicas. La organización de los textos de esta categoría varía dependiendo de la creatividad de cada uno de los escritores. Las comas, a su vez, tienen distintas funciones que delimitan información, tal como marcadores textuales y los argumentos. También es menester preguntarnos si, a pesar de las diferencias particulares de cada texto, existen semejanzas en: 1) la inclinación de los

niños en ciertos aspectos de la lengua o del uso particular de cada signo, 2) las normas creadas por ellos mismos para usar los signos y 3) las reinterpretaciones que hacen de las funciones de los signos y de los conectores. Debemos señalar que cuando interpretamos los datos no tratamos de trazar una línea evolutiva³⁸ sino de observar qué sucedía en los textos. En el siguiente capítulo veremos un análisis mucho más detallado de una pequeña muestra de textos que arrojan datos que tratan de responder esas tres inquietudes.

³⁸ Aunque, incluso antes de hacer el análisis detallado de los textos, ya sabíamos que había cierta progresión preferimos denominar las fases de los textos como categorías en lugar de etapas para que esta visión evolutiva no nublara el análisis *a posteriori* que íbamos a realizar.

Capítulo 4. Tipos de unidades que delimitan los signos de puntuación en los textos argumentativos

La pluma es la lengua de la mente
Miguel de Cervantes Saavedra

I overthink your punctuation use.
Not my fault,
just a thing that my mind does
Lorde

El estudio que presentamos a continuación muestra un análisis de las unidades que los estudiantes delimitan con la puntuación y así como su contenido. Para hacerlo revisamos con mucho detalle los textos que elaboraron tras un debate en el que se preguntó si debemos o no matar a los animales.

Mientras en el capítulo anterior analizamos la totalidad de los textos argumentativos de educación primaria y secundaria sin importar la cantidad o variedad de puntuación, en este trabajamos con un subcorpus de 42 textos: 14 de cada uno de los grados de primaria (2º,

4º y 6º). En esta muestra de textos todos las niñas y los niños usaron, al menos, un signo de puntuación³⁹.

Antes de iniciar el análisis de las unidades y los signos que las delimitan y tras leer los textos meticulosamente, llegamos a la conclusión —gracias al análisis comparativo que hicimos de los textos argumentativos y narrativos del corpus SELENE⁴⁰— de que el género textual influye fuertemente en los tipos de unidades que los signos de puntuación delimitan. No olvidemos que los signos de puntuación son una herramienta que ayuda a la organización textual pues establecen relaciones entre las partes del texto, por lo tanto, es crucial poner mucha atención en ellas. De tal modo que necesitamos cuestionarnos la manera en la que las niñas y los niños crean el contenido de sus textos y la manera en la que hacen uso de los diversos signos de puntuación y marcadores textuales para delimitar las unidades que conforman los textos.

Consideremos que los textos argumentativos, como es el caso de los textos que analizamos en este trabajo, tienen el propósito de convencer a los lectores mediante la justificación de las ideas expuestas. En este caso como podemos imaginarnos, las niñas y los niños, en sus textos, también tratan de convencernos y de justificar su postura: Ellos escriben por qué sí o por qué no se debe matar a los animales. Para ello, utilizan diferentes signos de

³⁹ Véase el apartado 3.4 de esta investigación para revisar los detalles de la elección de esta muestra de datos.

⁴⁰ Presentamos este análisis en el IX Congreso Internacional de la Asociación para el estudio de la adquisición del lenguaje (AEAL) en la Universidad de Educación a Distancia en Madrid y esperamos publicar un artículo próximamente. Madrid, 6 de septiembre de 2019.

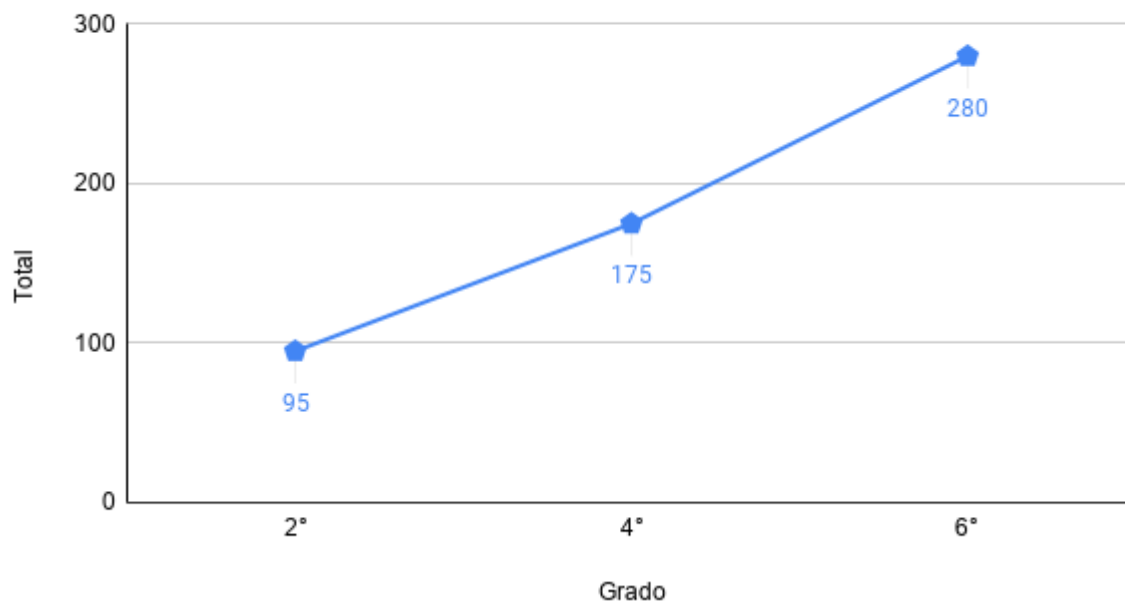
puntuación y marcadores textuales con la finalidad de hilar las unidades textuales y así crear un texto que exponga sus puntos de vista y que trate de persuadir al lector.

A pesar de que los estudiantes de educación básica suelen desconocer algunos de los usos convencionales y normativos de los signos de puntuación y de la argumentación textual, saben que la lengua escrita tiene lógica y tratan de descubrirla. Con este análisis buscamos demostrar que las niñas y los niños hacen un uso lógico de los signos de puntuación y que identifican de manera muy razonable los límites de las unidades en las que organizan el contenido de sus textos. Para mostrar que los alumnos buscan entender la lógica de la escritura y que, paulatinamente, incorporan elementos a sus textos que les ayudan a organizar la información veremos, en primer lugar, dos parámetros de análisis muy importantes: la cantidad de signos que usan y el lugar donde los colocan.

Cantidad de signos

Lo primero que observamos en el análisis de los textos fue el aumento paulatino en el uso de los signos de puntuación en los textos a lo largo de los grados escolares. A continuación, mostramos una gráfica en la que se puede observar esto:

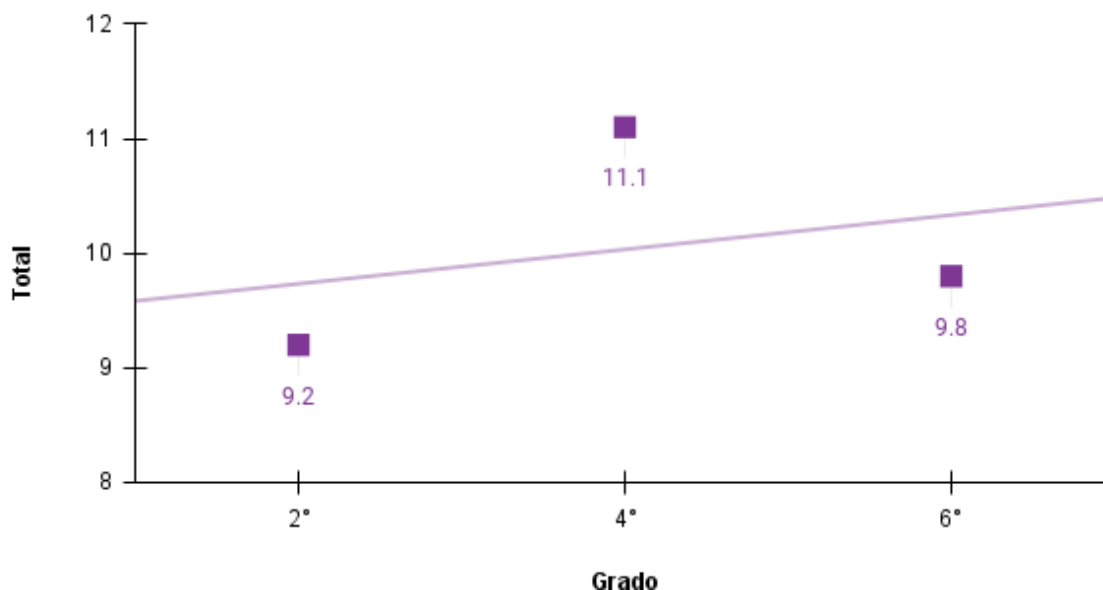
Total de signos por grado



Gráfica 7. Número total de signos por cada grado escolar

También podemos observar en la gráfica 8, que ilustra la tasa de palabras por signo, que la tasa de palabras por signo es mayor en 4°, lo cual puede causar un poco de confusión. Esto se debe, no obstante, a que el número de palabras de los textos de 4° es más variado a comparación de los textos de 2° y 6° en donde el número de palabras por texto es relativamente más consistente. Aun así, podemos ver que hay un aumento paulatino en el promedio de uso de los signos.

Promedio de tasa de palabras por signo

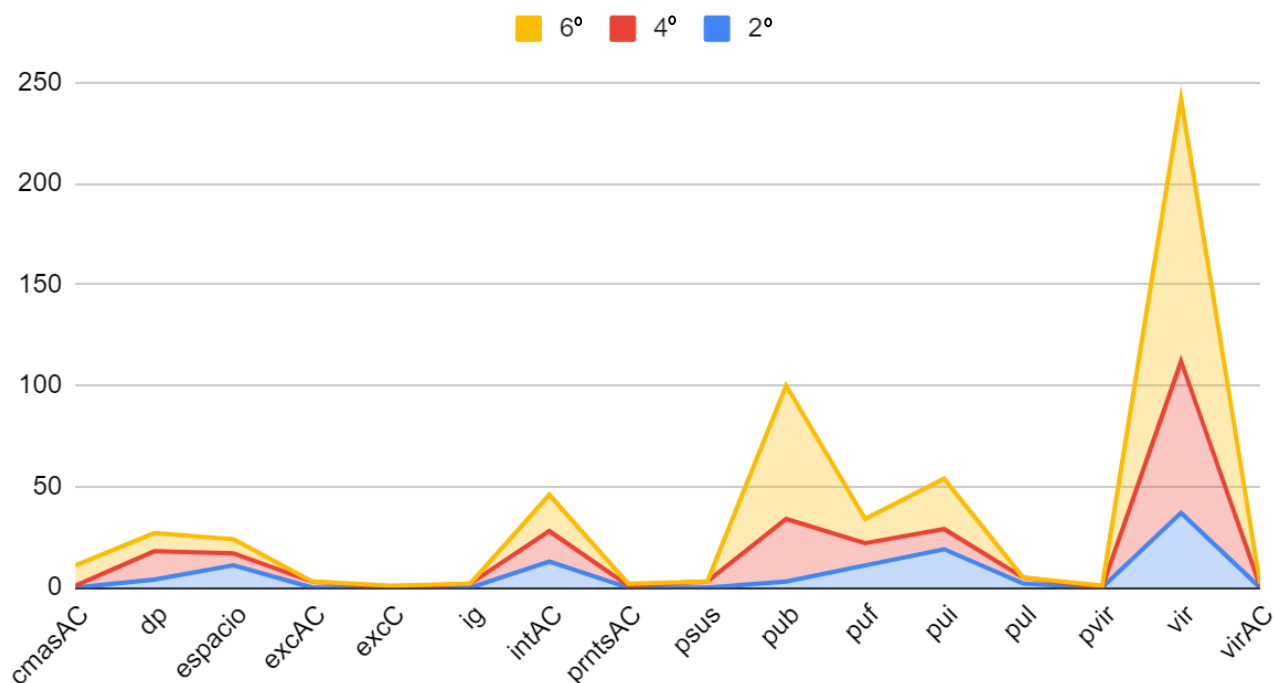


Gráfica 8. Promedio de la tasa de palabras por signo en cada grado escolar

A continuación, mostramos una gráfica en la que se puede ver la cantidad de signos por grado. Con esta gráfica podemos observar que la frecuencia de uso de la mayoría de los signos de puntuación aumenta con cada grado escolar. Aunque no todos los signos aumentan proporcionalmente, podremos ver que *vir*, por ejemplo, pasa de tener menos de 50 usos en 2° a casi 250 en 6°, también podemos ver un aumento considerable en la frecuencia de uso de *pui*. El aumento de la frecuencia de uso de estos signos nos orienta a pensar que los textos de 4° y 6° tienen más unidades que los de 2°, ya que como veremos a continuación, los estudiantes saben que los bloques, por ejemplo, no se deben delimitar con *vir* sino con *pub*, entonces, *vir* se usa para delimitar unidades dentro de los bloques y, como lo dice su nombre, *pui* también delimita unidades al interior de los bloques. También podemos ver un aumento

en la frecuencia de uso de *pub*, lo que nos permite saber que, en promedio, los textos de 4° y 6° tienen más bloques que los de 2°:

Total de signos



Gráfica 9. Números absolutos de uso de cada signo por grado escolar

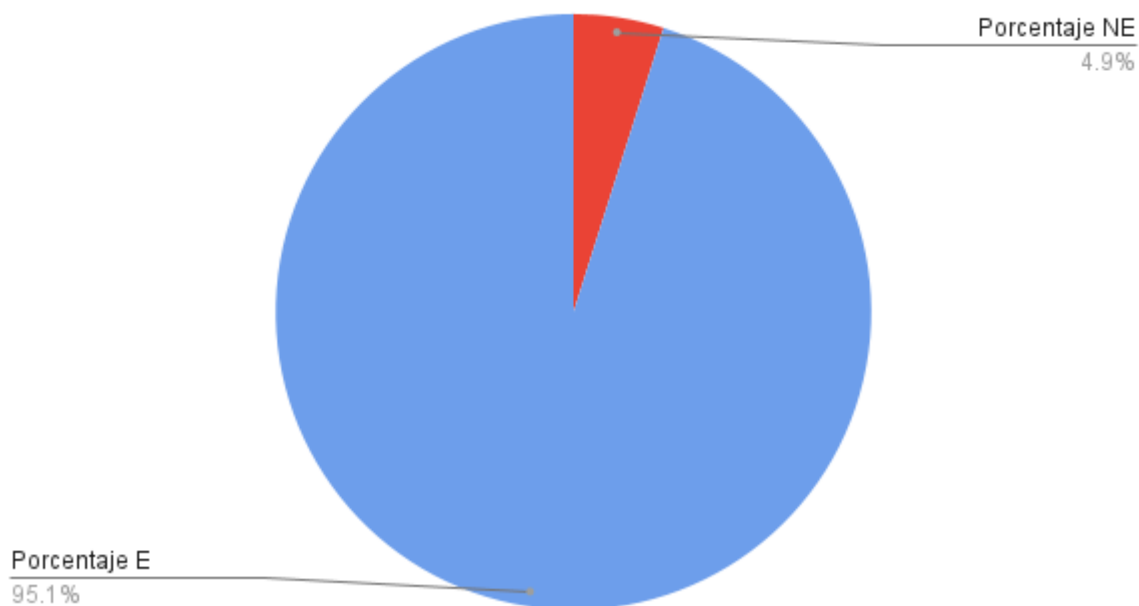
Como vimos en la gráficas 7, 8 y 9, hay un aumento paulatino en la cantidad y variedad de signos conforme pasan los grado escolares. A continuación, veremos cómo es que se ubican estos signos en los textos. Esta información nos permitirá conocer más acerca de cómo es que los estudiantes deciden delimitar una unidad de otra y, por lo tanto, también de cómo es que las unidades se relacionan entre sí para conformar un texto.

Ubicación de los signos

La mayor parte de los signos que los estudiantes utilizan se encuentran en lugares plausibles, aun cuando la elección de los signos no sea la pertinente. El análisis de los textos nos permitió observar que la frecuencia de signos que aparecen en lugares no esperados o “extraños” es mucho menor que la frecuencia de uso de signos que aparecen localizados de forma esperada. Para decidir si un signo es esperado o no consideramos únicamente la posición y no la pertinencia del signo (en términos normativos). Esto quiere decir que los estudiantes saben en qué parte del texto pueden o no poner un signo de puntuación y así evitar cortar una unidad, aunque aún no identifiquen cuál es el signo más adecuado.

Asimismo, en la gráfica siguiente veremos que el porcentaje de signos en lugares esperados es significativamente mayor a la cantidad de signos en lugares no esperados: 95.1% de los signos son esperados contra un 4.9% de los no esperados. ¿Qué nos dice esta información? Primero que nada, los estudiantes entienden algunas características de la lengua escrita y, aunque no conozcan los usos normativos y convencionales de los signos de puntuación, intentan utilizarlos de acuerdo con cierta lógica que se irá transformando a medida que aprendan más sobre este objeto de conocimiento tan complejo que es la lengua escrita.

Porcentajes Esperados vs. No esperados

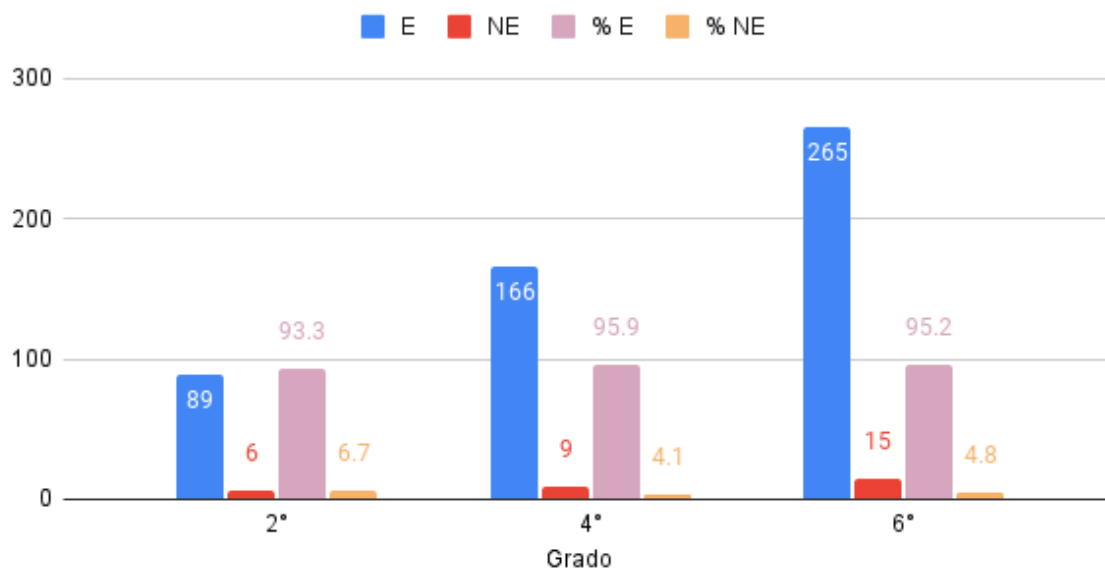


Gráfica 10. Porcentajes de uso de signos: Esperados y No esperados

A su vez, en la gráfica siguiente notamos que en los textos analizados encontramos que los estudiantes conocen muy bien los límites de las unidades y tienen ideas muy pertinentes sobre la lengua escrita. Tanto así, que más del 90% de los signos de puntuación utilizados por los estudiantes de 2° grado de primaria se encuentran en lugares esperados. A la vez, el uso no esperado de los signos es menor a 7% en cada uno de los grados lo cual nos muestra que los estudiantes saben cuáles son los lugares en donde se pueden utilizar los signos de puntuación, incluso podemos ver un decrecimiento de 2.6% del uso de signos no esperados de 2° a 4°, lo que nos dice que hay un cambio significativo en la construcción del conocimiento sobre los signos de puntuación de un grado al otro y, finalmente, aunque en 6° hay un aumento, el uso

no esperado de los signos tiene que ver más con la construcción de una sintaxis más avanzada que con el desconocimiento de los límites de las unidades.

Totales absolutos vs. porcentajes



Gráfica 11. Relación entre totales absolutos y porcentajes de signos esperados y no esperados

A continuación, podemos ver un ejemplo de un texto en el que el estudiante utiliza signos con posición esperada y no esperada:

¿debemos matar a los animales?

Si porque sino no podriamos vivir los carnivoros o herbivoros
ademas si se acabara lo vegetariano que comeriamos
ademas sino los a probellamos a lo maximo a 100/100 se
podrian extinguir de años o de que otros animales se los
comieran y como saldrian todos con baba y mordisquidos y
llo no los podriamos a probellar por eso lo tenemos que
a probellar al 100/100 todos los animales en especial
a los peces o tiburon algunas ballenas pero no tanto
porque sino nos otros mismos nos quitaríamos la
comida tampoco tanto a la ballena porque de por si de que
se estan extinguiendo los podriamos extinguir por siempre
son los animales que mas comemos y tambien seria
como si nos mataramos de hambre nosotros mismos
ademas si buscaramos en googl y le pusieramos en
Googl existe el rio de sangre en todo mexico
y segun lo lo encontrarían ademas si comieramos
pues si no los vegetales se podrian acabar por eso
debemos de a probellarlos al maximo o sea al 100/
yo en cierta manera estoy de acuerdo con los cor
cursos de casar porque eso nos ayuda a comer
y si no lo isieramos moriríamos muchos
y para muchas personas seria como una enfi
rmedad de cancelar o de corinitis una enfermedad
nueva pues en cierta manera estoy de acuerdo con la caseria

Figura 11. [fragmento] 02M0016

Desde una mirada normativa, el uso de muchos de los signos del texto 02M0016 se interpretarían como errores. Ferreiro y Teberosky (1979) demostraron que ver los textos a través de las normas de la RAE trae consigo grandes problemas. El primero es que el foco de la atención está en los desaciertos, mas no en buscar explicaciones de lo que podría estar motivándolos. La mirada normativa no está centrada en entender el error sino en hacerlo desaparecer. Una mirada constructivista, como la que aquí adoptamos, trata de analizar los errores y comprenderlos. A través de esta mirada se reconoce que si dejamos de ver los textos a través de la mirada adulta veremos que muchos de estos errores pueden ser indicadores evolutivos. (Dávalos, 2016, p. 188)

En el caso concreto del texto 02M0016, si es visto desde esta perspectiva normativa, tildaríamos de ‘errores de desempeño’ lo que en realidad son avances. La perspectiva normativa ve solo signos de puntuación mal ubicados y los descarta; la segunda busca comprender las razones por las que alguien escribe de cierto modo. En el caso del texto 02M0016 es posible que el autor no se haya centrado en organizar las unidades sin romperlas porque se centra en escribir todo lo que se imagina, de tal modo que el autor del texto enfrenta el reto de encontrar el límite inicial de una unidad. La distribución de la puntuación del caso 02M0016 permite ver que el estudiante sabe que hay léxico que puede ir cercano a la puntuación, utiliza un punto antes de *además* en tres ocasiones, antes de *porque*, *tampoco* y *en cierta manera* en una ocasión cada uno. Puede decirse que el avance es relativo ya que, aunque la elección de algunos de los signos es pertinente a la función como el uso de *intAC*, hay problemas en la identificación de límites iniciales y finales de las unidades y un uso no normativo de la puntuación al interior del bloque que se puede observar en los *pui* no

esperados, sin embargo, tiene un patrón de uso lógico en el que pone signos antes de cierto tipo de léxico o de conectores. Aunque el signo esperado en la mayoría de estos casos en los que el autor usa *pui* sería ya sea *vir* o uso de mayúsculas después de *pui*.

Unidad delimitada

Uso del signo

(1)

[...]

todos los animales en especial a los peces o .

No esperado

tiburón ,

Esperado

algunas ballenas pero no tanto porque si no nosotros mismos nos quitaríamos la comida .

Esperado

tampoco tanto a la ballena .

Esperado

porque de por sí de que se están extinguiendo las podríamos extinguir por siempre son los animales que más comemos .

Esperado

[...]

02M0016

También observamos en algunos textos el uso no esperado de algunos signos después de cierto léxico específico como el siguiente:

Verbo: esta etiqueta se utiliza cuando los estudiantes delimitan la unidad después de un verbo. En todos los casos que identificamos se trata de verbos de reporte antes de un posicionamiento.

(2)

Yo pienso que,

pobres animales los engordan para luego matarlos y conseguir alimento.

04F0036

Sujeto: esta unidad tiene un signo que separa el sujeto del predicado.

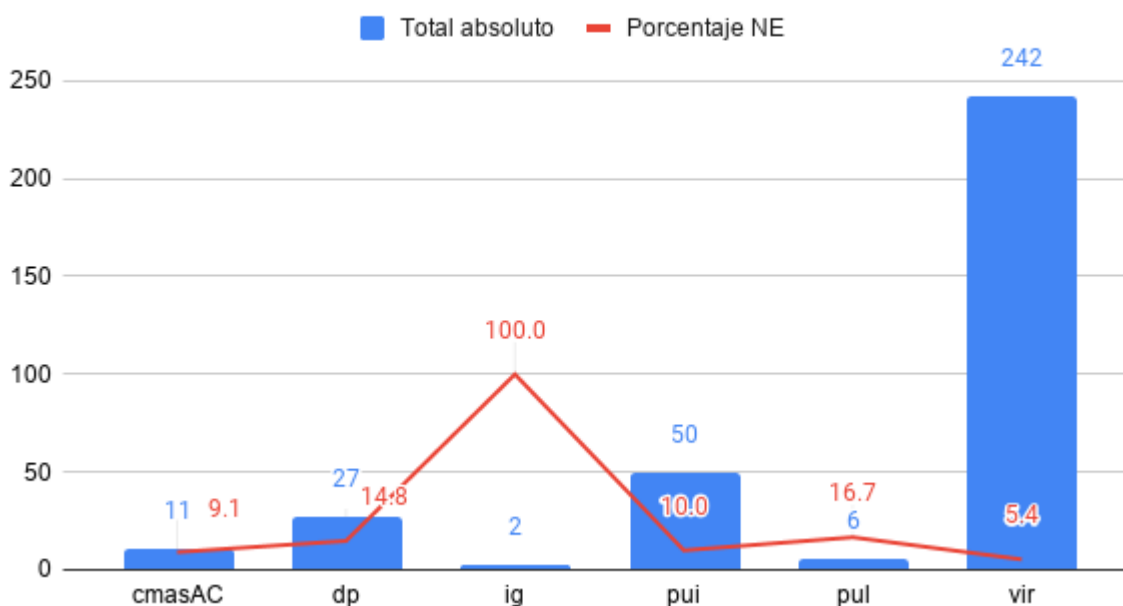
(3)

Lo malo de los humanos,
es que no nos detenemos y seguimos,
seguimos y seguimos matándolos.

06F0064

Además, en la gráfica 12, que se encuentra a continuación, podemos observar con más detalle los porcentajes de uso esperado y no esperado de cada uno de los signos. Esta información sirve para ilustrar que los signos que causan la mayor dificultad para posicionar normativamente, como podríamos suponer, son la coma y el punto interior, ya que son los signos que tienen más versatilidad de todos. Lo primero que podemos observar es que la cantidad de signos mal posicionados es muy escasa, lo que significa que los estudiantes, incluso desde 2° grado, saben dónde pueden poner signos de puntuación y dónde no para que el texto esté organizado en unidades completas y no pierda el sentido. Más adelante veremos que las unidades pueden ser de diferente naturaleza y que gradualmente los estudiantes se van aproximando a la identificación y puntuación de unidades sintácticas que se apegan a las normativas.

Total absoluto and Porcentaje NE



Gráfica 12. Totales absolutos y porcentajes de signos no esperados

En el caso de *vir*, poco más del 5% del total general están situadas en una posición no esperada, lo cual es un porcentaje bastante bajo. Podemos ver también que hay algunos *pui*, *cmasAC* que están en una posición no esperada, sin embargo, la frecuencia es muy reducida y no son representativos de la población total.

Hasta ahora hemos mostrado que la frecuencia de los signos aumenta a medida que los estudiantes avanzan en los grados escolares y también, que estos signos casi nunca cortan las unidades en lugares extraños aun cuando la elección del tipo signo elegido no siempre sea el más ‘adecuado’ para el tipo de unidad o el contenido del texto. En el siguiente apartado veremos que las unidades que los estudiantes delimitan van cambiando a medida que aumenta el grado escolar.


Unidades que se delimitan con puntuación

Direccionalidad de los signos de puntuación

Antes de dar respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación: ¿Qué tipo de unidades se delimitan con la puntuación?, es necesario mostrar la complejidad del sistema que los estudiantes deben comprender para organizar sus textos, una de ellas es la direccionalidad hacia la que operan los signos de puntuación:

Conocer esa direccionalidad es importante ya que usualmente presuponemos que los signos de puntuación únicamente funcionan para separar las partes del texto. Sin embargo, notamos, mientras hacíamos el análisis de las funciones, que en muchas ocasiones era muy confuso cortar el texto, es decir, no sabíamos sí deberíamos analizar la unidad anterior o posterior al signo. De esta manera, advertimos que cada tipo de signo delimita el texto de manera distinta y que esto también puede variar entre las funciones que tiene un mismo signo.

Es crucial entender la direccionalidad del signo porque ésta nos permite saber sobre qué elemento del texto tiene más injerencia el signo y, por lo tanto, se hace más accesible desentrañar los tipos de unidades que delimita. En la tabla siguiente explicamos con mayor claridad cómo opera la direccionalidad de las funciones de los signos en el corpus:

Para qué se usan los signos:	Ejemplo de signos:	Ámbito de influencia Direccionalidad del efecto:	Dirección que impacta:
Marcan el final de una unidad	puf, pui, pub vir	Elemento delimitado 	Izquierda





Introducen unidades	dp, vir	 Elemento que introduce	Derecha
Enmarcan unidades	Signos dobles (int, exc, prnts, etc) Comas de incisos Comas que delimitan unidades Prelativas o PC relativas	 Elemento que  enmarca	Hacia adentro
Delimitan elementos que están relacionados bidireccionalmente	Comas de lista Signos que separan dos elementos que integran unidades compuestas; es decir, unidades que abarcan más de un tipo de unidad, una idea o que conforman un bloque o un texto.	Elemento 1  Elemento 2	Ambos hacia el exterior (afuera)

Tabla 6. Direccionalidad (Elaborada por Celia Díaz Argüero, 2019)

Como observamos en la tabla anterior, explicamos cuatro de las múltiples funciones de los signos que marcan la direccionalidad: marcar el final de una unidad, introducir unidades, enmarcar unidades y delimitar elementos relacionados entre sí. Ahora, cabe aclarar que con esta información determinamos que hay tipos de signos como *vir*, que pueden tener distinta direccionalidad dependiendo del contenido del texto y, también, que hay signos como *dp* o *intAC* que tienen una única direccionalidad, es decir que, independientemente de la posición dentro del texto o del contenido de la unidad, estos signos siempre se utilizan con la misma función. Con esta información podemos suponer que en los textos encontraremos más frecuentemente un uso esperado y convencional de estos signos uni-funcionales y uni-

direccionales que de los signos con multiplicidad de funciones y direccionalidades. Conocer esta información nos permitió comprender la complejidad que tiene el aprendizaje de las clases de unidades que delimitan los signos puntuación.

A continuación, mostraremos un ejemplo de un texto que tiene signos con diferentes direccionalidades:

Signo	Direccionalidad	Función	Muestra
intAC	Adentro	Enmarca	<Tit>¿Debemos matar a los animales?</Tit>
dp	Derecha	Introduce	Sí y no:
vir	Izquierda	Marca final de unidad	sí porque nos sirven de alimento y no porque ya se están extinguiendo,
vir	Afuera	Delimita unidades que están relacionadas entre sí de manera bidireccional ⁴¹ .	también porque ellos no se merecen eso,
pui	Izquierda	Marca final de unidad	porque no hicieron nada para que nosotros /6 los matemos.
vir	Izquierda	Marca final de unidad	Otra cosa de porque sí es que nos sirven para hacer cosas,

⁴¹ Esta relación se produce con la unidad siguiente y no con la anterior. Es decir: “sí porque nos sirven de alimento y no porque ya se están extinguiendo,” se relaciona con también porque ellos no se merecen eso”,

vir	Izquierda	Marca final de unidad	también para que no nos vayamos a morir,
puf	Izquierda	Marca final de unidad	para comer.

Tabla 7. Ejemplo direccionalidad 02F0005

Conocer la direccionalidad hacia la que operan los signos es muy importante ya que muestra el sistema de la lengua escrita es complejo y los estudiantes deben comprender su complejidad al comenzar a escribir. Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué tipo de unidades delimita la puntuación? empezaremos por circunscribir nuestra atención en los signos de puntuación: existen muchos signos que son multifuncionales, es decir, una misma forma gráfica puede emplearse con distintos objetivos. Estas funciones dependerán de la posición del signo dentro del texto, es así que, para el análisis de los signos de puntuación que existen en los textos infantiles del corpus, decidimos enfocarnos en esta característica esencial, sin embargo, analizar los tipos de unidades que delimitan los signos de puntuación no fue un proceso sencillo, por ello, decidimos que lo mejor era tratar de ver la puntuación desde distintos ángulos y no únicamente desde la sintaxis como se presenta usualmente en las gramáticas del español. Fue así como decidimos desentrañar el contenido de las unidades que hay en los textos⁴² y preguntarnos cómo es que

⁴² Dado que no entrevistamos a los estudiantes con la finalidad de indagar las razones por las cuales utilizaron ciertos signos en determinados lugares, con este análisis tratamos de extenderle al lector un panorama posible para entender mejor las funciones de los signos y el contenido de las unidades a partir de la organización textual específica de cada alumno y los patrones de uso de los signos en todos los textos. Sin embargo, nunca tendremos la certeza de que nuestro análisis corresponde a lo que los niños y las niñas piensan acerca de los signos de puntuación y su uso.

estas dos cuestiones se relacionan entre sí. Al fijar nuestra atención en lo anterior, notamos que muchos de los signos de puntuación son multifuncionales —como mencionamos brevemente al comienzo de este párrafo— y que tienen diferente direccionalidad al delimitar las unidades —ahondaremos en esta cuestión más adelante—. Reparar, a su vez, en estas dos particularidades de los signos nos hizo percatarnos de que cada una de las niñas y los niños está haciendo cosas muy distintas con ellos.

El análisis de la distribución de los signos de puntuación en los textos también nos permitió observar que sirven para delimitar unidades de muy distinta naturaleza. La clasificación no fue sencilla porque requirió moverse a través de diferentes niveles de análisis —cuando presentemos la explicación de las diferentes unidades se esclarecerá este punto—. Además, después de distintos intentos de clasificación de las unidades, nos dimos cuenta de otro aspecto que complejiza el análisis: un mismo signo puede servir para delimitar más de una unidad. El ejemplo más sencillo para mostrar esto es el caso de los *puf*, que sirven para delimitar el texto completo y que, en ocasiones, también delimitan un bloque —como veremos más adelante en el apartado de las unidades complejas—.

Unidades de análisis:

Identificamos las unidades (segmentos) que quedaron delimitadas con recursos gráficos: signos de puntuación y espacios en blanco. Después, procedimos a clasificarlos de acuerdo con ciertos criterios que permitieran explicar lo que hicieron los estudiantes: algunos de ellos dan cuenta de la distribución gráfica del texto en la página; otros refieren a la organización de la información y otros más, a la intención comunicativa de los estudiantes. Para los análisis

de este capítulo hemos decidido utilizar las categorías presentadas en el capítulo anterior en lugar de los grados escolares porque, como ya hemos mostrado, en un mismo grupo escolar puede haber alumnos con diferentes niveles de conocimiento acerca de la organización de los textos y el uso de los signos de puntuación, entonces, al reagruparlos por los niveles de conocimiento, es decir en categorías, podemos ver cómo es que los estudiantes construyen el conocimiento sin importar el grado escolar en el que estén. Para comprender al avance de los estudiantes resulta más importante ver qué unidades distinguen en cada una de esas categorías. Sin embargo, antes de hablar de las unidades, es importante mencionar que, dado que los criterios de selección del corpus fueron hechos para que coincidieran el texto narrativo y el texto argumentativo del mismo estudiante, el número de texto por categoría es desigual.

Podemos ver en la tabla siguiente el número de textos por categoría en cada grado. Aunque los textos de la categoría 6 son mucho menos que los textos de la categoría 3, podremos observar información muy valiosa que mitiga esta desigualdad numérica. Aunque esto pueda parecer un error metodológico, recordemos que esta investigación es parte de un proyecto mayor por lo que el criterio de selección de los textos es un acierto para hacer un contraste entre el uso de puntuación en textos argumentativos y en textos narrativos.

<i>Categoría</i>	3	4	5	6	Total
2°	13	1	0	0	14
4°	3	7	4	0	14
6°	0	5	7	2	14
Total	16	13	11	2	42

Tabla 8. Número de textos por grado de cada categoría

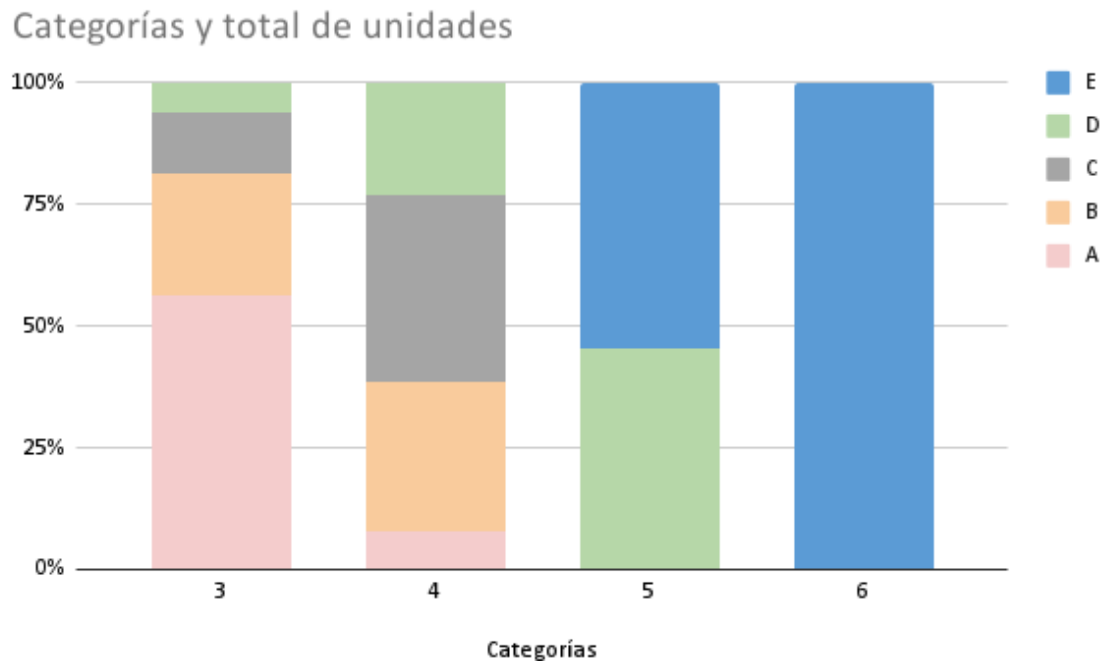
En primer lugar, mostramos una gráfica que ilustra el cruce entre dichas categorías y el total de unidades que hay en las categorías, recordemos que las unidades son aquellos fragmentos de texto delimitados por un signo de puntuación o un espacio en blanco.

La gráfica 13 muestra que la progresión de los textos tiene una relación cercana con el número de unidades que estos contienen. Para apreciar mejor los datos agrupamos la cantidad de unidades en cinco rangos: el rango **A** comprende de 3 a 6 unidades en un texto, el rango **B** de 7 a 8 unidades, el rango **C** de 9 a 14 unidades, el rango **D** de 15 a 19 unidades y el rango **E** más de 20 unidades.

Rango	Número de unidades
A	de 3 a 6
B	de 7 a 8
C	de 9 a 14
D	de 15 a 19
E	20 o más

Tabla 9. Rangos del total de unidades

Estos rangos los obtuvimos sacando los quintiles del rango de unidades de cada texto para tener organización menos dispersa de los datos. Podemos observar claramente en la gráfica que la cantidad de unidades va aumentando proporcionalmente con las categorías. Esta gráfica tiene la finalidad de demostrar que, incluso, cuando existe una selección “azarosa” de textos, las características que componen las categorías también se cumplen. Como hemos explicado, la mayoría de las unidades están delimitadas por un signo de puntuación por lo tanto esta gráfica también nos indica que el uso de signos de puntuación aumenta proporcionalmente con cada categoría.



Gráfica 13. Total de unidades por categoría

La gráfica 13 también nos muestra que la categoría del uso de los signos de puntuación tiene una relación cercana con el número de unidades que contienen los textos. Por ejemplo, lo primero que hay que señalar es la inexistencia de estudiantes en la categorías 1 y 2, esto se debe a que al hacer la selección de los textos de este corpus descartamos a los textos que no tienen puntuación interna —recordemos que los textos de la categoría 1 no tienen puntuación y los de la categoría 2 solo tienen puntuación externa—; en la categoría 3 observamos que, aunque más del 50% se encuentran en el rango A, o sea que tienen de 3 a 6 unidades, el resto de los textos está compuesto de los rangos B, C y D, es decir tienen de 7 hasta 19 unidades, en la categoría 4 hay muy pocos textos que están en el rango A, pues la mayoría de los textos pertenecen a los rangos B, C y D y oscilan entre las 7 y las 19 unidades, en la categoría 5 casi la mitad de los textos tiene de 15 a 19 unidades y poco más de la mitad

tiene 20 o más unidades, finalmente, los textos de la categoría 6 tienen más de 20 unidades. Estos datos nos muestran que hay un crecimiento paulatino en el uso de las unidades en cada categoría. Aunque esta relación no es todo, puesto que el contenido de las unidades también es muy importante para el análisis de la puntuación, es suficiente para comenzar a ilustrar la forma en la que ocurre la adquisición de la organización gráfica y, por lo tanto, también de la puntuación, dado que la mayoría de los bloques fueron delimitados con signos de puntuación. A continuación, destajaremos los tipos de unidades y sus características. Las unidades que identificamos en los textos y que nos permiten tratar de entender el uso que están haciendo los estudiantes de la puntuación son las siguientes:

Unidades gráficas	Unidades pragmáticas	Unidades retóricas	Unidades Sintácticas
<i>Partes del texto</i> Bloque Texto	<i>Unidades de la estructura argumental</i> Postura PosA PosN PosAN Aseveración Justificación	Consigna Discurso directo Expresión enfática Mención Pregunta retórica Repetición	No sintáctica En transición Sintáctica
<i>Peritextos</i> Título Subtítulo Firma	Argumento Especificación Ejemplo Oposición Serie de aseveraciones Serie de argumentos Conclusión		

--	--	--	--

Tabla 10. Unidades delimitadas por la puntuación

Es importante mencionar que una misma unidad puede tener distintos niveles de contenido, por ejemplo: un bloque puede ser un argumento o puede tener más una unidad con distinto tipo de contenido. A continuación, explicaremos con más detalle las unidades que encontramos al analizar el uso de la puntuación.

1. Unidades gráficas:

Como mostramos en el capítulo anterior, el aspecto gráfico es un factor prominente desde los momentos iniciales de la escritura de las niñas y los niños, por lo tanto, es importante hacer un análisis detallado de los signos que utilizan para la distribución de las unidades textuales y su contenido. Para el análisis de estas unidades tomamos como criterio principal la puesta en página (*mise en page*⁴³). Las unidades gráficas que encontramos en los textos analizados fueron las siguientes:

⁴³ Es preciso reconocer que los textos no existen fuera de un contexto material que incluye fenómenos muy diversos. Uno de esos fenómenos es la *mise en page*, o sea la manera particular de presentación de un texto, que resulta de la tipografía elegida, del tamaño y la distribución de los caracteres, de la distribución de los blancos, de la ubicación de los números en la página, de la presencia o ausencia de tablas, bordes de página, etcétera (Védénina citado en Ferreiro, 2013, p. 221)

Partes del texto

- Bloque: esta unidad está integrada por un conjunto de ideas que está delimitado por un punto de bloque (pub) u otro signo; dichas ideas pueden o no tener relación temática. Está separado de otro bloque textual mediante un espacio.
- Texto: el único signo que tiene esta función es el punto final (*puf*). Cuando hay un *puf* que cierra el texto completo, es decir, este signo debe encontrarse al final del conjunto de bloques textuales y los peritextos.

Peritextos

- Título/subtítulo: denominamos esta unidad cuando hay un signo que cierra el peritexto o dos signos que lo enmarcan. Los peritextos en la mayoría de los casos están separados de los bloques textuales.
- Firma: esta etiqueta sirve para cuando los estudiantes escriben su nombre al final del texto.

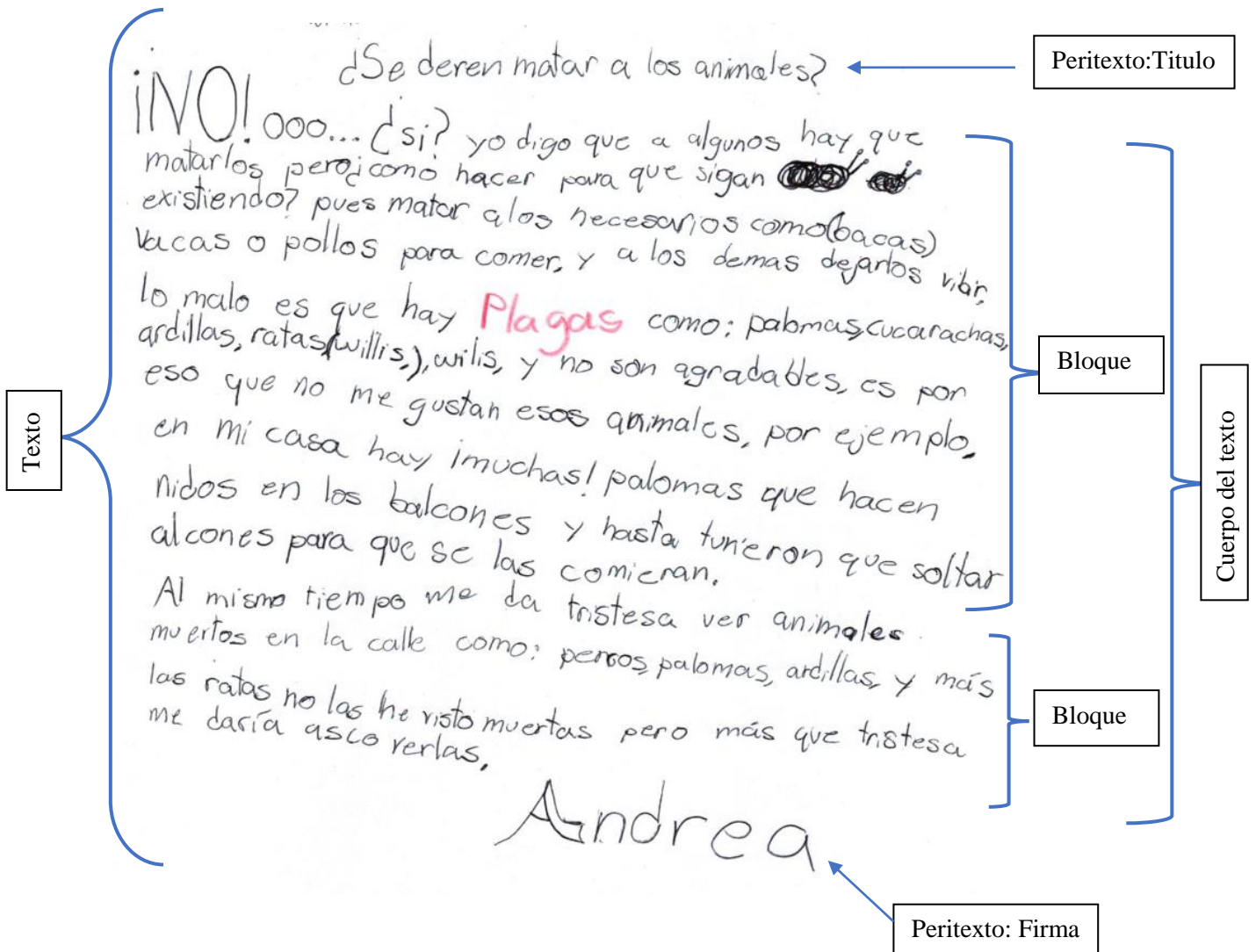


Figura 12. 04F0042

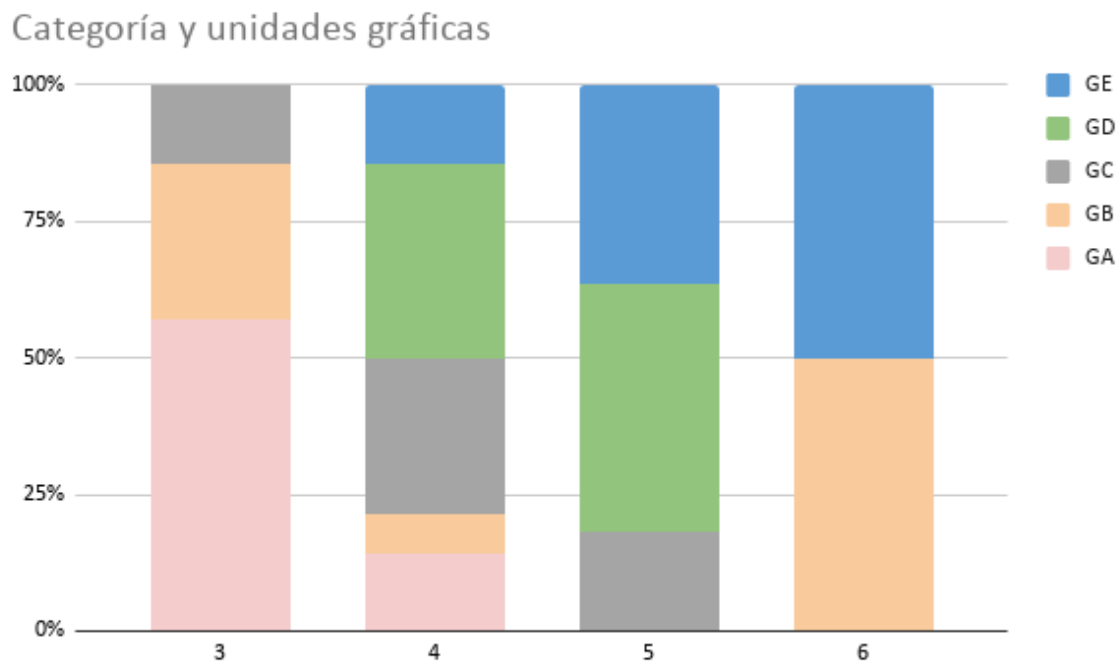
Al igual que en la gráfica anterior, en la gráfica 14 podemos ver una división de las unidades en rangos: el rango **GA** comprende un texto que tiene 2 unidades gráficas, el rango **GB** tiene 3 unidades gráficas, el rango **GC** tiene 4 unidades gráficas, el rango **GD** de 5 a 7 unidades gráficas y el rango **GE** de 8 a 15 unidades gráficas.

Rango	Número de unidades
-------	--------------------

GA	2
GB	3
GC	4
GD	de 5 a 7
GE	de 8 a 15

Tabla 11. Rangos de las unidades gráficas

Estos rangos los también obtuvimos a partir de los quintiles de los números totales de las unidades gráficas de cada texto.



Gráfica 14. Total de unidades gráficas por categorías

En la gráfica 14 observamos que las unidades gráficas también varían dependiendo de la categoría de los textos. La categoría 3 observamos que más de la mitad de los estudiantes se encuentran en el rango A, es decir, tienen únicamente 2 unidades gráficas, el resto de los

textos tiene entre 3 y 4 unidades gráficas, la categoría 4 es la más heterogénea pues comprende textos con todos los rangos de unidades gráficas, es decir, los textos pueden tener desde 2 unidades hasta 15, la categoría 5 tiene textos de los rangos GC, GD y GE, es decir van de 4 a 15 unidades, asimismo, la gráfica ilustra que, aunque la categoría 6 también es relativamente heterogénea, si hacemos una comparación con la gráfica anterior nos podemos dar cuenta de que, aunque muchos de los textos de la categoría 6 tengan solo 3 unidades gráficas, estos textos están compuestos por al menos 20 unidades que pueden ser pragmáticas, retóricas o sintácticas. De modo tal que, incluso a simple vista, es posible darnos cuenta de la gran complejidad que tienen los textos.

A continuación, mostramos una tabla con un cruce entre las unidades gráficas y los signos de puntuación con la finalidad de resaltar que los estudiantes tienen un conocimiento muy específico sobre los signos de puntuación, ya que no usan cualquier tipo de signos para delimitar las unidades gráficas sino un conjunto de signos específico:

<i>signo</i>	Bloque	Firma	Subtítulo	Texto	Título	Total
dp	6		3			9
espacio		8		4	5	17
ig			2			2
intAC	1		4		34	39
psus				1		1
pub	103					103
puf				34		34

pul		2			2	4
Total	110	10	9	39	41	209

Tabla 12. Relación de las unidades gráficas y los signos

En la tabla anterior podemos ver un cruce de las unidades textuales con los signos de puntuación que las delimitan. Esta comparación es importante porque muestra que las niñas y los niños utilizan una variedad distinta de signos de puntuación para cada uno de los diferentes tipos de unidades. Por ejemplo, podemos notar que los estudiantes delimitan las unidades gráficas con los siguientes signos de puntuación únicamente: *pub*, *ig*, *psus intAC*, *dp*, *pf*, *pul* y *espacio* (que marca la ausencia de signo cuando hay un cambio de línea). ¿A qué se debe que utilicen estos signos y no otros como *vir*? A lo largo de este capítulo trataremos de mostrar que los estudiantes saben que para organizar el texto necesitan conocer un conjunto de al menos una docena de signos diferentes, muchos de las cuales son multifuncionales. Para esto, las niñas y los niños deben poder diferenciar no sólo los signos por su forma sino también por sus usos, así como la manera en los que los signos hacen que las unidades se relacionen entre sí. En el siguiente párrafo trataremos de contestar la pregunta anterior con algunos ejemplos.

Los adultos que tenemos contacto con las reglas de uso de la lengua escrita y de la puntuación sabemos que el signo normativo para delimitar los párrafos o cerrar textos es el punto (ya sea punto y aparte o punto final). Las niñas y los niños tienen experiencia con una diversidad de textos y, seguramente, nunca han visto uno que termine en *vir*: en la tabla 9 podemos ver que más del 90% de los casos en los que se utilizó un signo para delimitar un

bloque fue con un punto (tomamos el total de signos por unidad como el 100%, en el caso de bloque el 100% es igual a 110 signos): 103 casos fueron *pub*; 6, *dp*; y 1, *intAC*. En el caso de la unidad *Texto*, el 87% de los signos que se utilizaron para delimitarla fueron *puf*, el 10% no utilizó signo (espacio) y tan solo el 3% usó *psus*. Como vimos en el capítulo anterior, aunque pareciera que *pub* sólo es un separador de bloques gráficos para facilitar la legibilidad de los textos, su función también es la de separar bloques de texto cuyo contenido requiere interpretaciones distintas, sea porque hay que separar un argumento de otro; separar dos o más posturas distintas o algún otro contenido con el objetivo de crear una retórica específica.

También podemos observar en la tabla 9 que las niñas y los niños utilizan *intAC* más frecuentemente para delimitar el título que otros signos, esto sucede debido a la naturaleza del texto, pues la manera en que se planteó la tarea dio pie a que el título se formulara como una pregunta: “¿Debemos matar a los animales?” (que es el título más frecuente).

En otros estudios (Möller, 2010; Dávalos, 2008; Dávalos, 2016; Espinoza, 2011) se ha demostrado que los signos de interrogación son utilizados frecuentemente en los textos de niños desde los 7 años de edad, así que no es sorpresa que estos signos hayan sido utilizados de manera normativa en los textos de los estudiantes de 2° (aunque no se muestra en la tabla 9) 8 de los 14 niños delimitan el título con signos de interrogación. Los subtítulos, aunque son escasos, están delimitados por *dp* (o *ig* que se utiliza con la misma función introductoria que *dp*) y *intAC*, esto sucede porque este peritexto sirve para introducir un tema o cambiarlo, de tal modo que las niñas y los niños utilizan *dp* o *ig* para delimitar esta unidad e introducir la siguiente. En cambio, utilizan *intAC* cuando se trata de una pregunta que tiene estas mismas

funciones. Los signos de interrogación inician y mantienen su función de signos para preguntar a lo largo de toda la primaria y secundaria. Lo que evoluciona es el tipo de pregunta que se marca. “Esta evolución va de la pregunta que yo (lector singular) me hago, a la pregunta que el otro se hace, hacia la pregunta que hace un locutor para que su interlocutor la responda hasta llegar a diferenciar preguntas como actos directivos y como preguntas retóricas” (Dávalos 2016, p. 196).

Como podremos ver más adelante, este conjunto de signos es distinto al conjunto utilizado para delimitar las unidades sintácticas, las unidades pragmáticas y las unidades retóricas. Esto sucede porque la naturaleza del contenido y la forma de los tipos de unidades son muy distintos entre sí. Es decir que los estudiantes también saben que deben emplear herramientas diferentes para discernir y delimitar los varios tipos de contenido de las unidades dependiendo de su contexto. Por ejemplo, los estudiantes saben que el signo *vir* no se usa para delimitar un bloque o un peritexto pues tiene otros usos, los cuales desarrollaremos en los siguientes apartados. Quizás ahora se pregunten si el contenido de una unidad puede tener varias etiquetas de distintos niveles, la respuesta es sí. En algunas ocasiones hay cruces de contenido, por ejemplo, una unidad pragmática puede cerrar un texto, ser una conclusión y una consigna al mismo tiempo. Esto se debe a que los textos elaborados por las niñas y los niños pueden ser analizados desde distintos niveles de la lengua: semántico, pragmático y sintáctico.

Sabemos que es imposible distinguir en el habla los distintos niveles que la lingüística ha establecido para poder estudiar la lengua, objeto que, por otra parte, ha sido recortado del lenguaje en una operación que la ha constituido como ciencia (de Lemos, 2000; Desinano, 2004; Milner, 1998) [...]. Es posible pensar, como sostenía

Hjelmslev, que el significado es el resultado de la organización que una lengua determinada establece sobre el continuum de la materia; aunque simultáneamente hay que considerar que el significado de una palabra tiene repercusiones en la conformación del sintagma y que el significado de la construcción completa es ya un resultado de tal combinatoria y no una sumatoria de los significados de las palabras. Por otra parte, el significado, una vez conformado en enunciados en uso, no se puede estudiar ya en la abstracción de una estructura, sino en otra dimensión, en la relación con el sentido que se genera en un campo discursivo determinado, aquel en el que se inscribe lo enunciado (Cárdenas, 2010, p. 243).

Si retomamos a Cárdenas, podemos afirmar que, en lengua escrita, al igual que en la lengua oral, la línea entre los distintos niveles de la lengua también es difusa. Es así que, los textos de estudiantes también tienen unidades que corresponden a varios niveles de la lengua. Así, por ejemplo, una unidad puede ser gráfica (un bloque delimitado) y al mismo tiempo ser unidad pragmática (un argumento) y una unidad sintáctica.

2. Unidades pragmáticas (*Unidades de la estructura argumental*):

Las unidades pragmáticas se vinculan con la estructura de la argumentación. Para resolver la complejidad conceptual que se requiere para lograr categorizar los tipos de contenidos de las unidades pragmáticas fue necesario hacernos las siguientes preguntas: ¿qué es un argumento y cómo se conforma?, ¿cuáles son los recursos **que** utilizan las niñas y los niños para argumentar? y ¿cómo es que delimitan su contenido pragmático?

Como hemos mencionado en varias ocasiones, no podemos ver los textos infantiles a través de la lupa normativa. Es por esta razón que para responder las preguntas ¿qué es un argumento? y ¿cómo se conforma la estructura argumental infantil? nos tenemos que remitir a los textos de los estudiantes. De modo que fue leyendo y releendo los textos que nos dimos

cuenta de que las unidades pragmáticas que existen en la argumentación infantil, o por lo menos en los textos de este corpus, son las siguientes⁴⁴:

Postura: Es un tipo específico de aseveración en la que los estudiantes expresan su opinión respecto a la pregunta: ¿se debe o no matar a los animales?, sin justificarla ni argumentarla. Las contabilizamos cuando están aisladas por algún signo. En muchas ocasiones es una proforma (si, no, depende). Encontramos tres tipos de posturas afirmativa o a favor (PosA) (4), negativa o en contra (PosN) (5) y ambas (PosAN) (6).

(4)

Sí:

porque en momentos de hambre,
si hay ganadería u otra cosa hay que aprovecharla porque si no
en algún momento morirán y se desperdiciará la comida.

PosA

Argumento

04F0037

(5)

No:

porque los animales son seres vivos y sienten igual que nosotros.

PosN

Justificación

04F0037

(6)

En mi opinión todo depende del caso,

es decir que según las circunstancias si los deberíamos de matar o no.

PosAN

Especificación

⁴⁴ La disposición de las líneas de los ejemplos no corresponde a la del texto original. Decidimos poner una unidad por línea para que fuera más sencillo ilustrar los diferentes tipos de unidades que encontramos en los textos.

Aseveración: esta unidad corresponde a una afirmación que puede o no estar modalizada. En ellas los estudiantes expresan alguna idea acerca del tema que están desarrollando, pero no la respaldan ni justifican con otras herramientas lingüísticas. En el ejemplo 8 podemos observar que la unidad en negritas corresponde a una aseveración. En los textos del corpus encontramos muchas otras aseveraciones pero que no están delimitadas con ningún tipo de signo. Esas aseveraciones no se analizaron porque no debemos perder de vista que nuestro interés está centrado en el uso de la puntuación y no en la argumentación.

(7)

Los cerdos son mi animal favorito,

Aseveración

04F0039

Justificación: es una unidad del argumento que tiene el propósito de fundamentar aseveraciones o explicitar las razones por las cuales el autor del texto adopta una postura u otra. La mayoría de las justificaciones contienen el nexos ‘porque’ o alguno similar. En este análisis hemos tomado en consideración únicamente aquellas que están separadas de otra parte del argumento por algún signo. En muchas de las ocasiones, una de las partes delimitada por el signo corresponde a una aseveración y la otra es la justificación del argumento (8). Podemos notar que la primera línea “pero es necesario matar animales” es una oposición, las siguientes dos líneas son ejemplos y, finalmente, está la justificación marcada en negritas que muestra la razón por la cual la autora cree necesario matar a animales.

(8)

[...] pero es necesario matar animales como cerdos,
vacas,
cabras y más,
debido a que son para alimentarnos.

Oposición
Ejemplo
Ejemplo
Justificación

04F0036

Argumento: estas unidades están compuestas por una aseveración y una justificación que la respalda. No hay puntuación interna que separe esos elementos.

(9)

También a veces tenemos que matarlos porque son plagas,

Argumento

04F0036

Especificación: detalla, aclara o amplía la información de la(s) unidad(es) anterior(es). También puede reformular alguno de los elementos de un argumento presentado. En 10 se muestra como la especificación aclara lo estipulado en la unidad que le precede, mediante la expresión: “de preferencia antes de que”.

(10)

Cuando alguna esté en peligro de extinción,
de preferencia antes de que esté en peligro de extinción,
debería estar prohibido cazarlos hasta que sean muy abundantes.

Especificación
Aseveración

06M0088

Ejemplo: sirven para respaldar, ilustrar o comprobar los argumentos. Generalmente incluyen listas cuyos elementos están delimitados con comas, como podemos apreciar en los ejemplos siguientes “vacas, cabras y más” (p. 11).

(11)

pero es necesario matar animales como cerdos,
vacas,
cabras y más,
debido a que son para alimentarnos.

Oposición
Ejemplo
Ejemplo
Justificación

04F0036

Oposición: es una unidad mediante la que los estudiantes establecen una restricción a una aseveración. La mayoría de las veces se corresponde sintácticamente con una oración adversativa, la cual puede tener el conector prototípico ‘pero’. Únicamente consideramos las que están delimitadas con puntuación.

(12)

También a veces tenemos que matarlos porque son plagas,
pero no los matamos a manazos ni a pisotazos sino como fumigar.

Argumento
Oposición

04F0036

Serie: contiene dos o más unidades del mismo tipo (aseveraciones o argumentos) que no están delimitados entre sí por ningún signo de puntuación. A continuación, se ejemplifica una serie de aseveraciones (13) y una de argumentos (14).

(13)

Pero si no tienes necesidad y pobreza,
no puedes matar a un animal porque no es una cosa,
es un ser vivo como todos nosotros y siente,
le duele yo estoy en contra de la caza por deporte,

0 (condición)
Argumento
Aseveración
**Serie de
aseveraciones**

04M0052

(14)

**[...] sí porque nos sirven de alimento y no porque ya se están
extinguendo,**

**Serie de
argumentos**

02F0005

Conclusión: denominamos conclusión la proposición con la que algunos estudiantes cierran una parte de su texto o el texto completo. Esta proposición se deduce o deriva de los argumentos que han presentado. Usualmente es introducida por algún marcador textual o conector como: ‘en conclusión’, ‘así que’, ‘por lo tanto’, entre otros. Podemos ver en (15) que la conclusión inicia con el marcador textual ‘así que’ y esta se deduce de las aseveraciones anteriores, es decir: ya que los cerdos son su animal favorito, de grande no los comerá.

(15)

Los cerdos son mi animal favorito,
y aunque son muy ricos,
al comerlos me da tristeza,
pero también el humano tiene que comer algo,

Aseveración
Oposición
Aseveración
Oposición

así que de grande no comeré cerditos,

Conclusión

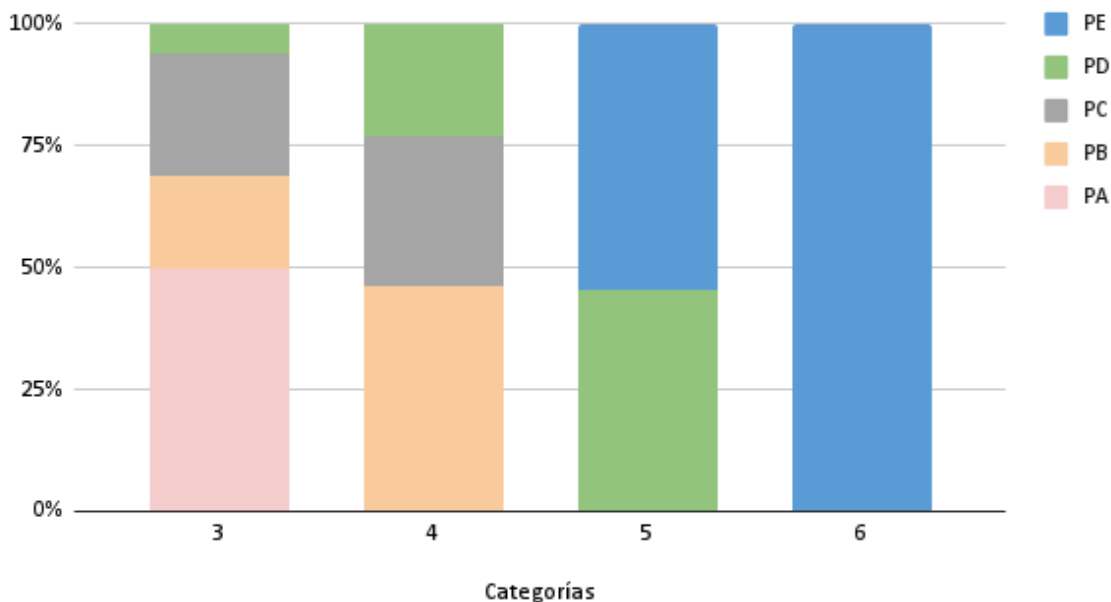
04F0039

Al igual que para las unidades gráficas, a continuación, exponemos una gráfica que ejemplifica el cruce de las unidades pragmáticas con las categorías. En la gráfica 14 podemos ver una división de las unidades en rangos: **PA** tiene de 1 a 4 unidades pragmáticas, el rango **PB** tiene 5 a 6 unidades pragmáticas, el rango **PC** tiene 7 a 11 unidades pragmáticas, el rango **PD** de 12 a 15 unidades pragmáticas y el rango **PE** de 16 a 28 unidades pragmáticas. Al igual que la gráfica 14, estos rangos los obtuvimos a partir de los quintiles de los números totales de las unidades pragmáticas de los textos.

Rango	Número de unidades
PA	de 1 a 4
PB	de 5 a 6
PC	de 7 a 11
PD	de 12 a 15
PE	de 16 a 28

Tabla 13. Rangos de las unidades pragmáticas

Categorías y unidades pragmáticas



Gráfica 15. Total de unidades pragmáticas por categoría

La gráfica 15 nos ayuda a visualizar el aumento gradual que existe en el uso de unidades pragmáticas. Tanto esta gráfica como las de los demás tipos de unidades nos dan suficiente información para concluir que el uso de la puntuación comienza en la periferia de los textos y va progresando hacia adentro. Las gráficas de las unidades pragmáticas y retóricas (que presentamos más adelante) nos dejan ver qué hacen los niños dentro de los bloques y los textos, por ejemplo: los textos de la categoría 3 tienen desde 1 unidad hasta 15 unidades pragmáticas, aunque casi la mitad tiene entre 1 y 4, los textos de la categoría 4 tienen de 5 a 15 unidades pragmáticas, aunque la casi la mitad tiene de 5 a 6 unidades, en la categoría 5 más de la mitad de los textos tienen de 16 a 28 unidades y el resto de 12 a 15 unidades, y , finalmente, los textos de la categoría 6, si recordamos los datos de la gráfica anterior, tienen de 3 a 15 unidades gráficas (un rango bastante grande), también tienen entre 16 y 28 unidades

pragmáticas. Es decir, en promedio, estos textos tienen más del triple de unidades pragmáticas que los textos de la categoría 3. Esto nos da la pauta para afirmar que sí hay una clara progresión en el uso de los signos de puntuación que tiene que ver con el contenido de las unidades y la cantidad de estas.

En cuanto al uso de los signos de puntuación y su relación con el tipo de unidades, podemos notar en la tabla siguiente que los estudiantes utilizan bastante frecuentemente *pui* y *vir*, lo que significa que en muchos bloques existen 2 o más unidades que se relacionan entre sí. También podemos ver que las niñas y los niños utilizan pocos signos exclamativos, paréntesis y comillas para delimitar algunas de estas unidades: ejemplos, postura, aseveraciones y especificaciones.

<i>signo</i>	Argumento	Aseveración	Conclusión	Ejemplo	Especificación	Justificación	Oposición	Total
emas AC		1						1
dp		11			1			12
espacio	1	3			1	1		6
prnts AC				1	1			2
psus				2				2
pub	12	35	2	6	6	16	15	92
puf	2	4	7	1	5	2	3	24
pui	9	11		1	9	6	7	43

pul					1			1
pvir		1						1
vir	27	76	5	54	18	10	12	202
Total	51	143	14	65	42	35	37	387

Tabla 14. Relación de las unidades pragmáticas y los signos

En la tabla 10 se ve claramente que el signo que más se utiliza para delimitar unidades es *vir*, con un total de 202 entradas; más del doble de entradas del segundo signo más usado que es *pub*. La coma es un signo separador muy variable, por lo tanto, podemos pensar que los estudiantes la utilizan para delimitar unidades con contenido distinto. Aunque se cree que la coma es un signo que separa, nosotras también creemos es un signo que relaciona dos unidades: como en el caso de las aseveraciones que se relacionan con justificaciones para crear un argumento.

En la tabla anterior podemos observar que la mayoría de las unidades tiene contenido aseverativo, eso nos podría llevar a pensar que muchos de los argumentos están incompletos pues no tienen justificación, sin embargo, muchas de las aseveraciones que están delimitadas por *vir* tienen una relación bilateral con una justificación y eso completa un argumento. Hablaremos más detalladamente sobre este tipo de construcciones compuestas más adelante, pero queríamos resaltar que las niñas y los niños saben que las unidades se relacionan entre sí y que no se pueden aislar de las otras unidades que las rodean.

Finalmente, en la tabla 10 mostramos los signos con los que los estudiantes delimitan las posturas que toman para escribir el texto. Como podemos ver, no son muchos casos en

los que las niñas y los niños dan su postura y responden directamente alguna de las preguntas que ellos mismos hacen, sin embargo, cuando esto sucede, las niñas y los niños utilizan diversos signos de puntuación: *vir*, *pui*, *pub* y *dp*. ¿A qué se debe esto? Las niñas y los niños marcan la postura de dos modos distintos: 1) La unidad está compuesta únicamente por una proforma (sí, no) o una construcción similar (quizá sí, yo creo que sí), las niñas y los niños no explican las razones por las cuales deciden tomar esa postura y 2) La unidad contiene más información aparte de la postura; responden a la pregunta de manera más elaborada o justifican su posición. En el primer caso, las niñas y los niños utilizan un signo que relaciona una proforma con la unidad siguiente, la cual, en la mayoría de los casos, es una unidad predicativa que explica las razones de esa postura. Aunque no se muestra en la tabla, los datos arrojan que, cuando los estudiantes hacen uso de proforma para marcar su postura (hay uso de proforma para marcar postura en 6 de 13 entradas), la delimitan en la mayoría de los casos con *dp* (signo introductor por excelencia). En los demás casos de proforma la puntuación es más variada, esto depende de la posición de la unidad en el texto: en algunas ocasiones, la unidad equivale a un bloque, por lo que usan *pub*, en otras, a una parte del bloque, es decir, en un mismo bloque escriben su punto de vista y las separan mediante *pui* o *vir*, parece que esto es una preferencia personal por caso.

3. Unidades retóricas:

Estas unidades refieren a recursos que utilizan los estudiantes para provocar una reacción en el interlocutor o persuadir, esto es “acrecentar la adhesión de los interlocutores a las tesis que se presentan a su asentimiento” (Perelman citado en Gutiérrez Ordóñez, p. 96). En Libro I de

Retórica de Aristóteles se menciona que: “la tarea [de la retórica] no consiste en persuadir, sino en reconocer los medios de convicción más pertinentes para cada caso, tal como también ocurre con todas las otras artes [...] Entendamos por retórica la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para la retórica convencer” (Aristóteles, p. 172-173). Trataremos de mostrar en este apartado, los conflictos que surgen alrededor de los escritores debutantes y los lectores, así como el contenido de las unidades que matizan el texto con el objetivo de persuadir al lector. Recordemos que la puntuación es una de las muchas estrategias que usan los estudiantes para apelar o convencer al lector. Como dice Amira Dávalos: “La puntuación se vuelve una herramienta aliada para lograr tal fin [...]. El reconocimiento de las intenciones es otro gran paso conceptual que nuevamente reformula la función de los signos” (2016, p. 191-195). A continuación, desarrollamos las distintas unidades de contenido retórico:

Consigna: en esta unidad hay una fórmula breve que se utiliza como expresión de una idea, una aspiración, un ideal o un pensamiento que sirve de guía para la conducta del lector.

(16)

En conclusión sí se puede matar animales pero adecuadamente,
y siempre que sea necesario no para cosas materiales,
sino para comer.

Todas las vidas cuentan

Consigna

06F0061

Discurso directo: esta unidad consiste en la reproducción exacta de una expresión dicha por alguien. La principal característica de esta función es que la información que está entre comillas incluye una cita textual de otro individuo o del autor del texto.

(17)

Empezaría diciendo que "**es parte de la cadena alimenticia**"

Discurso directo

06M0069

Expresión enfática: en esta unidad se pone de relieve alguna parte del texto, la destaca o acentúa para indicar su importancia.

(18)

¿Se deben matar a los animales?

¡NO!...

¿sí?

Título

E enfática

Pregunta retórica

04F0042

Mención: esta unidad contiene información con la que el estudiante no se compromete o tiene un uso figurado y está delimitada por comillas.

(19)

Tal vez las personas los maten por necesidad y los otros por antojo pero hay una cadena alimenticia que no podemos frenar, algunos animales se comen entre sí, **pero es un tipo de "destino" digamos.**

Serie de

aseveraciones

Especificación

Mención

06M0081

Pregunta retórica: esta unidad está delimitada por signos de interrogación. Estas interrogaciones pueden considerarse como una figura literaria o un recurso expresivo y se realizan sin esperar una respuesta del interlocutor. A diferencia de la función de pregunta, esta intenta que el lector reflexione acerca de lo escrito.

(20)

¿Se deben matar a los animales?

¡NO!...

¿sí?

yo digo que algunos hay que matarlos pero

¿cómo hacer para que sigan existiendo?

Pregunta retórica

E enfática

Pregunta retórica

0

Pregunta retórica

04F0042

Repetición: esta unidad contiene una figura retórica que consiste en repetir adrede palabras o conceptos con intención estética o para fijar una idea.

(21)

Lo malo de los humanos,

es que no nos detenemos y seguimos,

seguimos y seguimos matándolos.

Repetición

06F0064

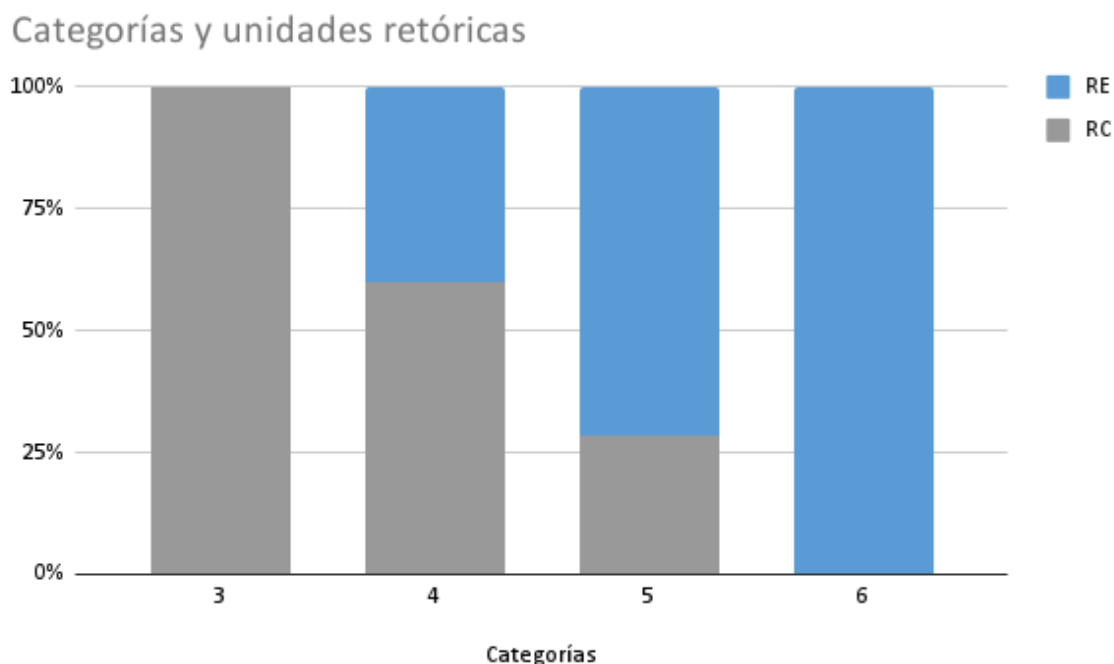
Sabemos que a través de la retórica se busca una argumentación convincente, sin embargo, ¿a quién quieren convencer las niñas y los niños? Ellos tienen claro que nosotras somos sus lectoras, así que en sus textos nos intentarán convencer a nosotras. Ferreiro y Dávalos dicen

que “La puntuación de un texto es el resultado de la mediación y posicionamiento intencionados entre el autor y el lector del texto. Esto significa que quien puntúa debe cumplir con la exigencia de un desdoblamiento (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García-Hidalgo, 1996) porque debe ponerse en el lugar del lector, sin abandonar el lugar de escritor” (2019, p. 14).

Al igual que para las unidades gráficas y pragmáticas, a continuación, exponemos una gráfica que ejemplifica el cruce de las unidades retóricas con las categorías. En la gráfica 16 podemos ver una división de las unidades en los rangos RC y RE: el rango RC tiene 1 unidad retórica y el rango RE de 2 a 9 unidades retóricas. Estos rangos los también obtuvimos a partir de los quintiles de los números totales de las unidades retóricas de cada texto. Es importante mencionar que únicamente hay dos rangos ya que más del 50% de los textos no tiene unidades retóricas, y la fórmula para calcular los percentiles devuelve la posición relativa de un valor dentro de un conjunto de datos como porcentaje, así que como la moda de los textos que tienen una unidad es mayor a la moda de los textos con más unidades, por lo tanto se salta del rango RC al rango RE. Nuevamente podemos observar que la cantidad de unidades retóricas aumenta considerablemente con cada categoría. Sin embargo, estas unidades son más escasas que las unidades pragmáticas, quizá por la complejidad conceptual que requieren algunas de ellas o por el contenido específico que cada uno de los estudiantes decidió exponer en su texto.

Rango	Número de unidades
RC	1
RE	de 2 a 9

Tabla 15. Rangos de las unidades retóricas



Gráfica 16. Total de unidades retóricas por categoría

La gráfica 16 nos ayuda a visualizar el aumento gradual que existe en el uso de unidades retóricas. Podemos ver que los textos de la categoría 3 corresponden al rango A, es decir que solo tienen 1 unidad retórica, en cambio, los textos de la categoría 4 tienen desde 1 unidad hasta 9 unidades retóricas, sin embargo, de estos textos, más del 50% tiene solamente una unidad, a su vez, poco más de $\frac{1}{4}$ de los textos de la categoría 5 tiene únicamente 1 unidad y el resto de 2 a 9 unidades y, finalmente, todos los textos de la categoría 6 tienen de 2 a 9 unidades. Al igual que en las gráficas anteriores, podemos ver un aumento paulatino de las cantidades de unidades por categoría.

También podemos ver en la tabla siguiente los signos que los estudiantes utilizan para delimitar las unidades retóricas, es interesante hacer este cruce ya que podemos notar que el conjunto de signos que son usados para estas unidades es distinto al conjunto del resto de las unidades. Por ejemplo, podemos ver que la cantidad de *vir* y *pub* es muy pequeña si la comparamos con las unidades pragmáticas. El uso de *cmasAC* es mucho mayor, así como de los signos expresivos, lo cual era de esperarse por el tipo contenido de las unidades. Sin embargo, podemos ver en la gráfica anterior que estas unidades aparecen incluso, desde la categoría 2, lo cual nos da la pauta para (re)afirmar lo que ya han expuesto autores como Migdalek, Santibáñez y Rosemberg (2014) cuando mencionan que los niños comprenden la retórica desde muy pequeños.

<i>signo</i>	Discurso directo	E enfática	Mención	Pregunta retórica	Repetición	Total
cmasAC	4	1	6			11
excAC		3				3
excC		1				1
intAC	1			11		12
psus		1				1
pub	1	1			1	3
puf					3	3
vir					1	1
Total	6	7	6	11	5	35

Tabla 11. Relación de las unidades retóricas y los signos

También es importante mencionar que *vir* al principio de la adquisición de lengua escrita, y como se puede observar en los textos de la mayoría de los estudiantes de segundo grado, funciona como un separador de ejemplos o de ideas “amontonadas”, como veremos en el siguiente ejemplo:

(22)

¿Está bien matar a los animales sí o no?.	Título
Se mata a los animales por deporte por diversión o por comer,	Aseveración
o (sic) que está mal por matar a los toros y enterrarles una espada en la espalda	<i>Conjunto</i>
es bueno que los animales se maten por cazar como los gatos a los ratones,	
halcones a palomas los tiburones a los peces los leones a las cebras a las jirafas y	
a sus presas,	Ejemplo
las águilas a los insectos,	Ejemplo
las pirañas la carne,	Ejemplo
los delfines a los reptiles,	Ejemplo
la serpiente comen ratones y ratas,	Ejemplo
los alacranes insectos,	Ejemplo
los cocodrilos a las vacas las lagartijas comen arañas hormigas gusanos,	Ejemplo
las iguanas comen más que nada arañas,	Ejemplo
la ballenas comen krill.	Ejemplo
	02M0022

Para contrastar con el ejemplo 22, podemos ver en el siguiente texto, ejemplo 23, que la coma se va convirtiendo progresivamente en un elemento que hila y organiza las unidades con la finalidad de formar un texto que tenga un efecto retórico:

(23)

Yo creo que no deberíamos matar a los animales **porque** son parte de la naturaleza y ayudan a la naturaleza,

Argumento

pero lo malo es que tenemos que matarlos para comérmolos porque nuestro cuerpo necesita la carne pero no en exceso.	Oposición
Lo malo es que hay personas que matan a los animales por placer o para exhibirlos,	Aseveración
para presumir,	Especificación
por ejemplo,	Marcador dis. ⁴⁵
que son muy valientes,	Ejemplo
o muy machos,	Ejemplo
que pueden matar,	Ejemplo
incluso,	Marcador dis.
a animales feroces,	Especificación
eso sí está mal,	Aseveración
porque es solo para presumir y para satisfacción propia,	Justificación
no por necesidad.	Oposición
[fragmento]	

06F0068

Estos dos ejemplos comparten dos cosas muy interesantes: la primera es que ambos escritores utilizan *vir* con una de sus funciones más básica: enlistar ejemplos. La segunda es que utilizan *vir* para relacionar una aseveración con otro tipo de unidad. Por un lado, en el texto 02M0022 la coma relaciona una aseveración y un conjunto. Por el otro, en el texto 06F0068 las relaciones de las unidades y las comas son más “sofisticadas”, es decir, vincula marcadores discursivos con especificaciones; aseveraciones con justificaciones y oposiciones, entre otras.

4. Unidades sintácticas:

⁴⁵ Desarrollaremos esta unidad un par de apartados más adelante.

En este apartado detallaremos brevemente las unidades sintácticas que los estudiantes delimitan con signos de puntuación o espacios. Para lograr categorizar tales unidades fue necesario desarrollar un tipo de análisis que, aunque estuviera basado en las reglas gramaticales del español, también tomara en cuenta otras de las posibles combinaciones y relaciones entre las palabras que las niñas y los niños hacen cuando escriben. Sin embargo, para analizar la puntuación sintáctica decidimos hacer algo distinto a lo que se hizo con las otras unidades, ya que esta tesis no está centrada en hacer una investigación extensiva sobre la progresión de la sintaxis, sino acerca de la puntuación. Por lo tanto, únicamente revisamos si los estudiantes estaban separando o no las unidades sintácticas. Por ejemplo, encontramos que los estudiantes delimitan ciertas unidades sintácticas que están, habitualmente, introducidas por una conjunción o un marcador discursivo. Incluso observando esos patrones, nos dimos cuenta de que no era tan sencillo decidir qué tipo de unidad sintáctica es cada una y hacer una clasificación, ya que los niños y las niñas delimitan con la puntuación una variedad de unidades (sintácticas o no) muy amplia. Tampoco fue sencillo decidir si una unidad es sintáctica o no, porque la puntuación sintáctica varía: Hay estudiantes que siempre usan puntuación sintáctica y otros que nunca la usan y otros más que la usan a veces sí y a veces no⁴⁶. Con base en lo anterior, clasificamos los textos en 3 categorías:

⁴⁶ Recordemos que no entrevistamos a los estudiantes así que no podemos saber de cierto cuáles son los criterios que usaron para delimitar las unidades ni la jerarquía que tienen los niveles de la lengua a la hora de puntuar.

1. **No sintáctica:** Hay niños que no usaron ningún tipo de puntuación que pueda relacionarse con unidades sintácticas.

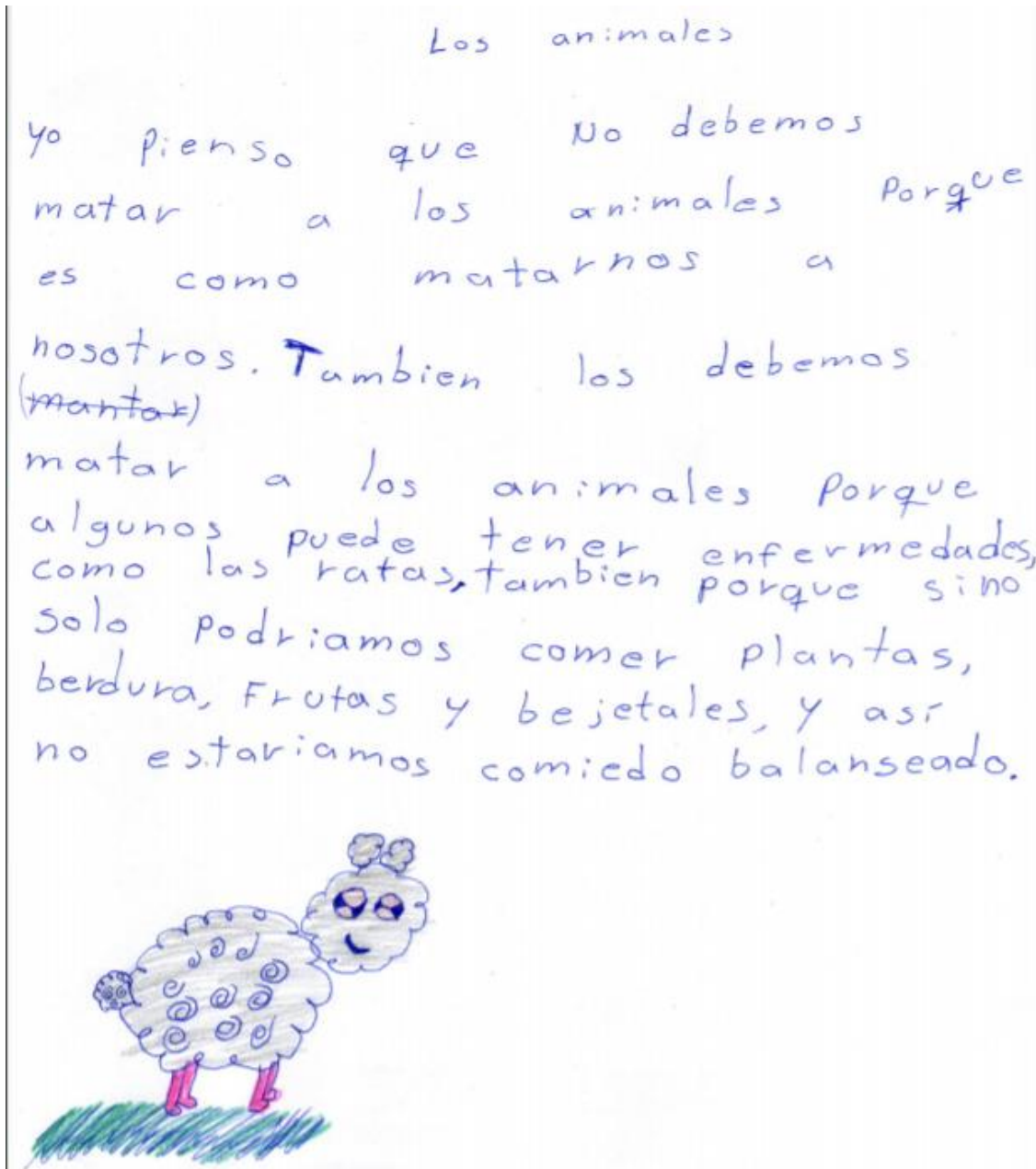


Figura 12. 02F0007

En el ejemplo 02F0007 podemos ver que el primer signo es *pui* que delimita un argumento el segundo signo (*vir*) delimita un argumento y ejemplo. El tercer signo delimita un ejemplo “como las ratas” y, finalmente, vemos 3 ejemplos delimitados con comas de lista y un *puf*. Ninguno de estos signos nos indica que la estudiante haya delimitado las unidades a partir de elementos sintácticos, más bien parece que se basa en el contenido pragmático para puntuar.

2. **En transición:** Los alumnos que ubicamos en esta categoría separan algunas unidades sintácticas en sus textos, pero no todas. El tipo de unidades sintácticas que cada texto en transición tiene es variable.

¿Debemos matar a los animales?

si y no: si porque nos sirven de alimento
y no por que ya se están extinguiendo,
tambien porque ellos no se merecen eso,
porque no hicieron nada para que nosotros
los matemos. otra cosa de porque si
es que nos sirven para hacer cosas, tambien
para que ~~nosotros~~ ~~nosotros~~ no nos ballemos a morir,
para comer.

Figura 13. 02F0005

En el ejemplo anterior vemos que hay varios signos que coinciden con marcadores textuales y conjunciones, sin embargo, esto no nos da información suficiente para pensar que la escritora del texto está jerarquizando la sintaxis por encima de la pragmática ya que estas marcas léxicas también ayudan a construir el contenido pragmático, es decir los argumentos, justificaciones y especificaciones que vemos en el texto.

3. **Sintáctica:** Ubicamos aquí a los estudiantes que están utilizando la puntuación para delimitar unidades sintácticas de diferente tipo y jerarquizan la información, en la mayoría de los casos, mediante sintaxis. Esto no significa que en todos los casos logren aislar unidades sintácticas, sin embargo, segmentan su texto delimitando este tipo de unidades con más frecuencia.

En el ejemplo siguiente podemos ver que *pub* tiene la función de separar bloques de texto cuyo contenido requiere interpretaciones distintas, sea porque hay que delimitar varias aseveraciones o frases que deben ser interpretadas de maneras peculiares porque son parte de la estrategia retórica del estudiante. En cuanto a la sintaxis del texto notamos que el primer bloque se va fragmentando hacia adentro mediante causales como: “**porque** si la caza aumenta [...]” y “nada más por coleccionar”, la primera causal, a su vez contiene subordinadas condicionales, por ejemplo: “**si** la caza aumenta[...] y **podría** causar [...]”. El segundo bloque también tiene dos causales que se introducen mediante porque: “**porque** no es justo” y “**porque** se te da la gana”. En el tercer bloque podemos destacar el uso del complemento de régimen preposicional “que están de acuerdo en [...]” seguido de una causal

con condicional “**porque si** no los matamos [...]” y, finalmente, una unidad subordinada adversativa delimitada por *vir*: “**pero** hay animales” seguida de una subordinada adjetiva: “como las ratas y las palomas”. Finalmente, en el último bloque vemos una subordinada de modo delimitada por *vir*: “sin permitir” seguida de una subordinada de objeto de directo “que la especie se afecte”. Queremos destacar que nuestra intención con este fragmento de la investigación no es hacer un análisis profundo de la sintaxis de los estudiantes porque, en realidad, no tenemos un método definido para analizar la sintaxis, sin embargo, sí queremos mostrar que los estudiantes pueden delimitar construcciones sintácticas diversas con signos de puntuación.

¿Debemos matar a los animales?

Yo creo que si se puede matar animales pero moderadamente. Tampoco hay que matar por deporte porque si la caza aumenta podría causar la extinción de alguna especie nada mas por coleccionar cabezas, la piel o sus dientes.

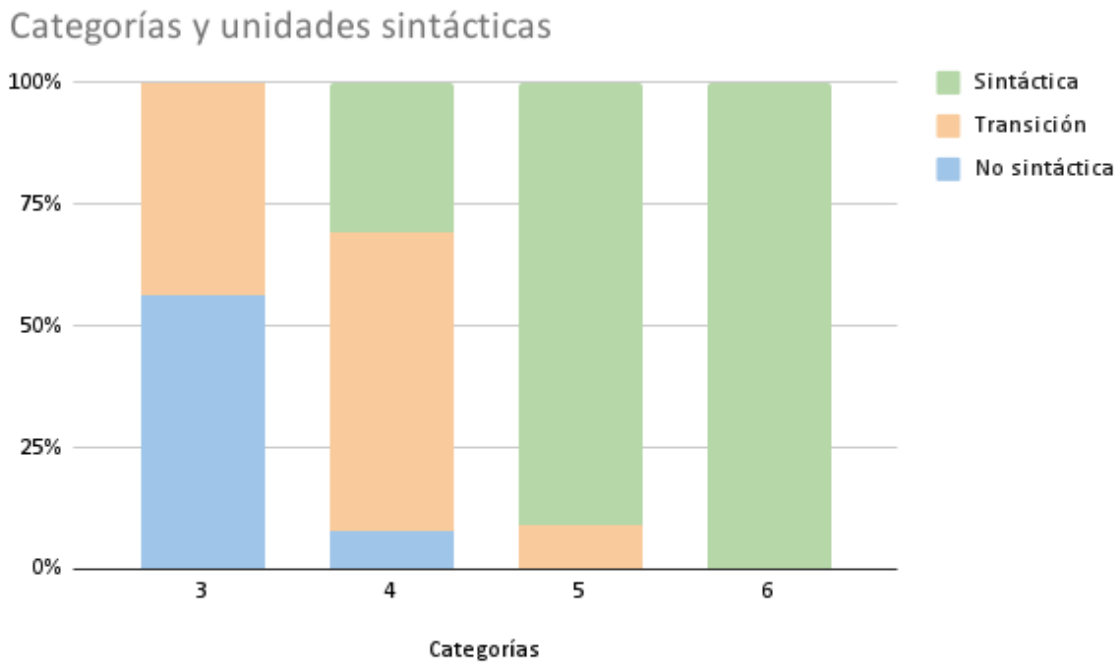
También los animales tienen sus derechos de vivir, porque no es justo que nos a matar un animal porque se te da la gana.

Algunos de mis amigos comentaron que están de acuerdo en matar a los animales porque si no los matamos se volverían plagas, pero hay animales que no comemos que son plagas como las ratas y las palomas.

solo que si no matamos animales no comemos carne y no comemos proteína.

En conclusión se puede matar animales moderadamente, sin permitir que la especie se afecte.

Figura 14. 06M0082



Gráfica 17. Unidades sintácticas por categoría

La gráfica 17 nos muestra algunos datos interesantes al igual que las gráficas anteriores. Como podemos ver, la categoría 3 tiene está dividida en dos: poco más del 50% de los textos no tienen puntuación sintáctica y el resto tienen puntuación que está en transición, con esto se empieza a notar un visible incremento paulatino hacia la puntuación sintáctica que podemos observar en las categorías 4, 5 y 6. En la categoría 4 vemos que son muy pocos los textos que tienen puntuación no sintáctica, también se puede observar que poco más de la mitad de los textos está en transición, y el porcentaje faltante (poco más de 25%) tiene puntuación sintáctica, lo cual es un avance importante con respecto a la adquisición de puntuación y a los elementos sintácticos a comparación de la categoría anterior, en la categoría 5 la mayoría de los textos tienen puntuación sintáctica y unos pocos están en

transición y finalmente, en la categoría 6 todos los textos tienen puntuación sintáctica. Aunque esta gráfica es un poco más heterogénea que las anteriores, también nos permite ver un patrón de progresión de la puntuación que va de lo no sintáctico hacia lo sintáctico. Por lo tanto, podemos pensar que los estudiantes van de una puntuación temática hacia una puntuación sintáctica.

4. Otros elementos que inciden en la puntuación con funciones específicas:

Quienes tienen un mayor conocimiento del lenguaje escrito pueden atribuir a la puntuación funciones que tienen que ver con el efecto que se desea provocar en los lectores. Dávalos (2016) sugiere que esto sucede “particularmente cuando se combinan con la semántica de palabras que expresan modalidad” (p. 172). Sin embargo, como podremos ver en este apartado, la ubicación de ciertas palabras como elementos que vinculan a las unidades provoca usos de puntuación interna que —en combinación con otros factores— ayudaron a los niños y las niñas a organizar el espacio gráfico.

Además de las unidades de contenido existen otros elementos textuales que pueden incidir en el uso de la puntuación, tales como conjunciones, adverbios y locuciones:

Marcador discursivo: esta unidad corresponde a un marcador discursivo delimitado por dos signos, en este caso dos comas.

(24)

es por eso que no me gustan esos animales,
por ejemplo,

en mi casa hay ¡muchas! palomas que hacen nidos en los balcones y hasta tuvieron que soltar halcones para que se las comieran.

04F0042

Conjunciones: esta unidad corresponde a una conjunción delimitada también por dos comas.

(25)

Y no solo nosotros necesitamos alimento,
sino,
que también otras especies,

06M0071

Enumeración: esta unidad contiene un elemento de una enumeración de ejemplos. En el ejemplo siguiente podemos ver que hay 4 unidades y cada una corresponde a un elemento de la enumeración.

(26)

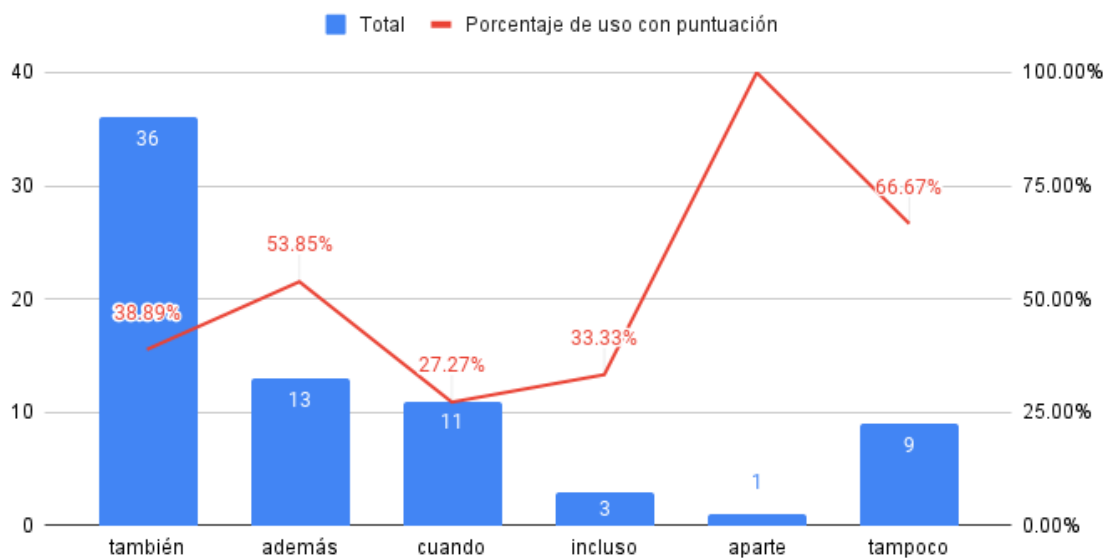
También hay cazadores ilegales que cazan animales del bosque como:
lobos,
venados,
ardillas,
palomas y más.

04F0036

Elementos que vinculan las unidades: se especifica el elemento (adverbios, conjunciones o locuciones) para ver en qué medida estos están “atrayendo” cierta puntuación. Los siguientes tres gráficos ilustran la cantidad de elementos lexicales totales del texto y la cantidad porcentual que tienen cuando se utiliza junto con algún signo de puntuación, sea

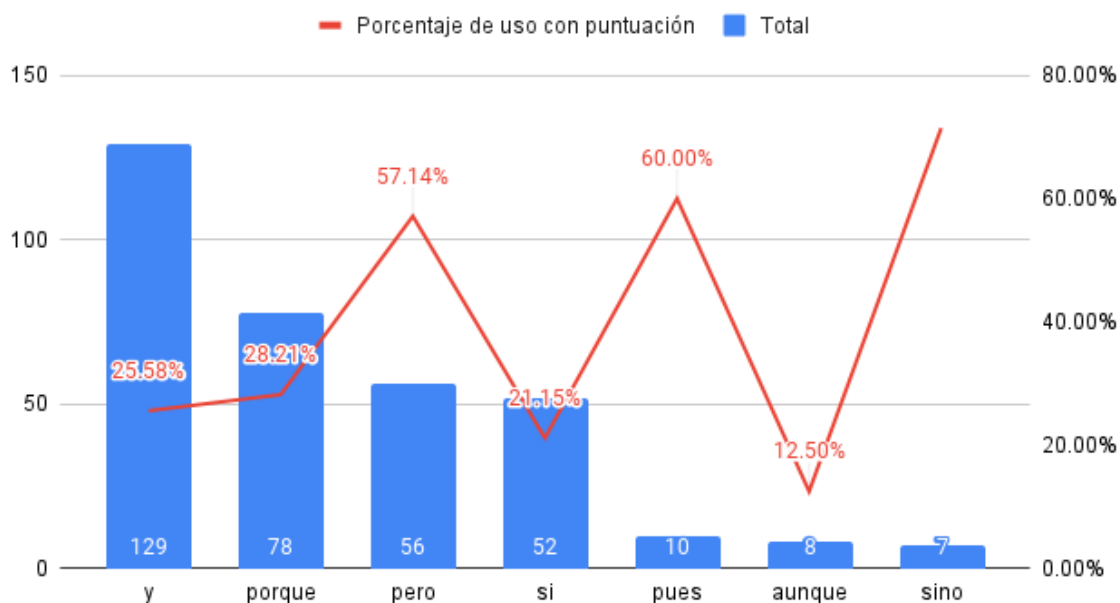
antes o después del elemento lexical. Hicimos una división de estos elementos en tres grupos: adverbios, conjunciones y locuciones:

Adverbios



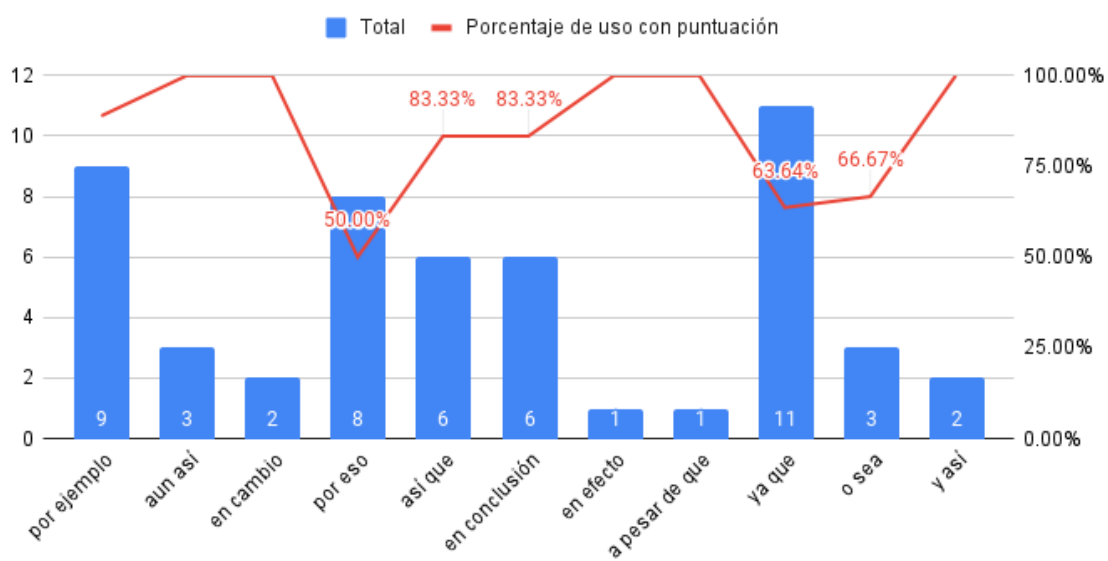
Gráfica 18. Uso de adverbios: Números absolutos y porcentajes

Conjunciones



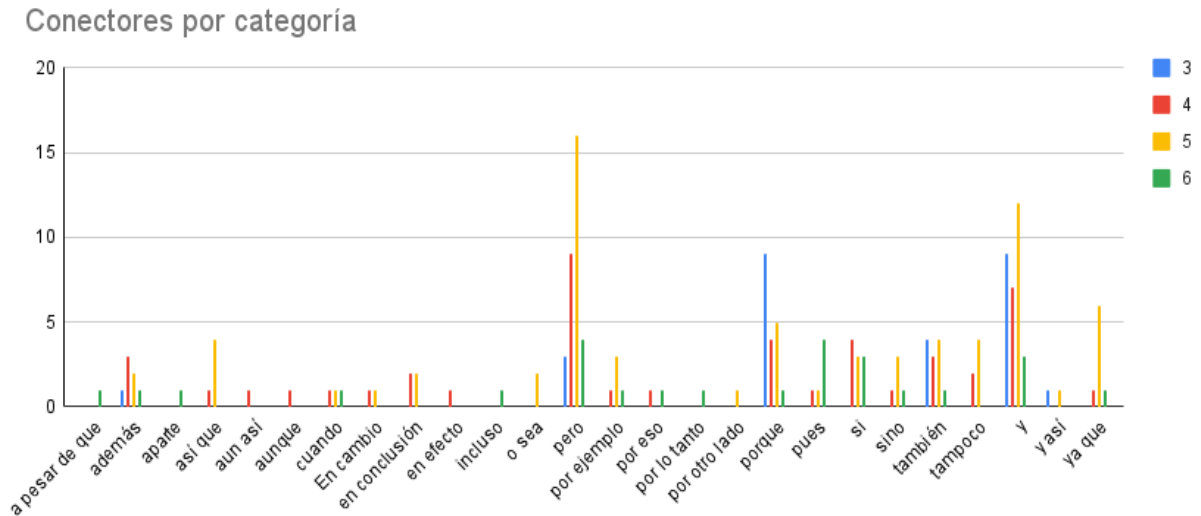
Gráfica 19. Uso de conjunciones: Números absolutos y porcentajes

Locuciones



Gráfica 20. Uso de locuciones: Números absolutos y porcentajes

Podemos observar en la gráficas anteriores que los conectores que se utilizan con mayor frecuencia son las conjunciones: *y*, *porque*, *pero*, *si* y el adverbio: *también*. No obstante, si ponemos atención a la líneas rojas que marcan la cantidad porcentual de elementos lexicales que se utilizaron con algún signo de puntuación notaremos que: *por ejemplo*, *en conclusión*, *pero*, *ya que*, *tampoco* y, *sino* se utilizan más del 50% de las veces con un signo de puntuación. Esto nos permite suponer que hay cierto tipo de conectores que atraen más puntuación que otros. Incluso parece que estos conectores influyen de manera mucho más activa y tangible al momento de usar de los signos de puntuación que el conocimiento de la sintaxis (o la gramática), aunque algunos de estos conectores, por supuesto, se relacionen estrechamente con la gramática como, por ejemplo, los nexos que introducen oraciones causales. También existe un conjunto de elementos que se utilizaron únicamente 1 o 2 veces, pero siempre con un signo de puntuación: *aun así*, *en cambio*, y *así*, *a pesar de que*, *aparte*, *en efecto*, *por lo tanto* y, *por otro lado*, lo interesante de conocer estos datos es que, como podremos ver en la gráfica 21, estos últimos elementos, en su mayoría, fueron utilizados en textos que pertenecen a la categoría 6. Esto nos da la pauta para pensar que, poco a poco, los estudiantes van ampliando y afinando el uso de elementos lexicales y los van relacionando con el uso convencional de signos de puntuación y la sintaxis del español.



Gráfica 21. Números absolutos de conectores por categoría

Pensamos que al ver estos datos puede surgir una pregunta inmediata, ¿cómo saben las niñas y los niños qué los conectores y los signos de puntuación están relacionados? Dentro del marco de nuestra investigación, parece que esta información se adquiere una vez que las niñas y los niños encuentran una palabra cuya semántica coincide con el límite de una unidad, entonces deciden establecer una relación entre la palabra y el signo que delimita las unidades.

Finalmente, y como bien dijo Emilia Ferreiro: “la puntuación es fundamentalmente un conjunto de instrucciones para el lector”, y “su función primordial, para los usos contemporáneos de la lectura, es delimitar unidades de procesamiento” (1996, p. 157). Los estudiantes saben que sus textos van a ser leídos por lo tanto toman decisiones importantes y conscientes al momento de escribirlos. Esperamos que, con los datos expuestos, hayamos podido demostrar que el uso de la puntuación infantil no es aleatorio sino lógico, aunque esa

lógica, en algunas ocasiones, no corresponda a la lógica de quienes tenemos amplia experiencia con la organización y puntuación de los textos escritos.

5. Conclusiones

*En conclusión
todo depende de las circunstancias
ya dichas.*

06M0087

*Debo poner un punto
y levantarme. Nada más.
Un punto común y corriente,
que no parezca el último.
Disfrazar el punto final.*

Josefina Vincens

Una de las mayores aportaciones de este trabajo es que muestra que las niñas y los niños están comprometidos con la escritura y con la reflexión sobre la lengua escrita, lo cual nos permite dar cuenta de que no piensan en la puntuación como un objeto normativo sujeto a reglas, sino que reflexionan y crean hipótesis en torno a su uso, tal como lo hacen durante el proceso de alfabetización y con la ortografía. El trabajo con este género textual en particular nos permitió entender que los criterios para decidir cómo y dónde puntuar están sujetos a diversos factores que interactúan entre sí a lo largo del aprendizaje de la lengua escrita y que se relacionan con el tipo de contenido que debe de tener un determinado tipo de texto, así como las convenciones que existen en torno a la organización de cada género textual.

También concluimos con este trabajo que la puntuación tiene una progresión que va de lo temático a lo sintáctico. Esto quiere decir que los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de uso de los signos de puntuación piensan en el contenido del texto y no solo eso, sino que tanto el contenido como el tipo de texto tienen un peso muy grande en la

elección de los signos de puntuación. Como expusimos en los capítulos anteriores, las niñas y los niños buscan la lógica de la lengua escrita y no escriben al azar. Nuevamente mencionamos que, desde los momentos iniciales del uso de la puntuación, el aspecto gráfico es un factor predominante, por ejemplo: en un principio de la adquisición, los estudiantes hacen uso de *pub* como un separador de bloques gráficos que faciliten la legibilidad, puesto que estos signos logran organizar el texto para que no luzca “amontonado” y poco a poco van utilizando el resto de los signos del sistema para delimitar unidades dentro de estos bloques. Aunque, como vimos, algunas veces se dejan llevar por lo entonativo —lo cual se puede observar en las comas que separan sujetos y verbos y en algunas otras comas no esperadas—, también ponen mucha atención en otros aspectos lingüísticos como los conectores y los marcadores textuales a la hora de elegir un signo de puntuación para delimitar una unidad. Podemos ver también que cuando los estudiantes llegan a la puntuación sintáctica todavía tienen remanentes de aquellos usos de los signos no esperados (como lo entonativo), lo cual suele causar una gran confusión tanto a ellos como a quien les lee. Esto es normal, ya que incluso muchos adultos con estudios universitarios (o más) se dejan guiar por la entonación a la hora de puntuar. Además, con esta investigación podemos dar cuenta que los niños y las niñas tienen inclinaciones individuales para hacer ciertos usos de la lengua o de cada signo que, sin embargo, a la vez están insertas dentro de un marco evolutivo en el cual las posibilidades también están limitadas por las reglas de uso. También pudimos observar que los estudiantes tienen algunas normas creadas por ellos mismos para usar los signos que, aunque no son equivalentes a las normas de la academia sí son funcionales,

lógicas y toman en cuenta el contexto de producción de los textos y su lectura, todo esto con la finalidad de controlar la interpretación de sus textos y reforzar sus puntos de vista.

Tanto Amira Dávalos (2016) como Emilia Ferreiro (1979) han mencionado que, al principio de la alfabetización, la preocupación es sobre todo gráfica y que la puntuación se incorpora en los límites generados por los espacios gráficos de los bloques. Esto también está orientado por la necesidad de ordenar sus textos en el espacio gráfico y de dar visibilidad a los bloques y los peritextos. Dávalos también menciona que la relación biunívoca signo↔léxico que en un inicio ayuda a dar sentido a los usos de puntuación entra en conflicto en la medida en que los estudiantes logran hacer interpretaciones más finas de cada texto y en la medida en que ponen en relación sus interpretaciones con las de otros posibles lectores (2016). Como pudimos ver en el capítulo anterior, el punto más alto de la progresión que encontramos en el *corpus* fueron aquellos textos en los que se utilizó una estrategia retórica que apela directamente a los lectores y que se complementa con el uso de puntuación sintáctica. La tesis doctoral de Dávalos arroja datos similares:

Consideramos que estos datos nos permiten comprender más las dificultades y las especificidades del papel que juegan los aspectos léxicos y discursivos en la construcción de la puntuación. Los datos parecen apuntar a que la sucesiva reformulación del léxico (como apoyo para puntuar) genera desafíos que llevan a los niños a reorganizar lo que saben sobre las funciones de los signos y sobre los textos. Las nuevas organizaciones impactan a la vez la concepción que tienen del lector (Dávalos, 2016, p. 173).

Además, esperamos que esta investigación ayude a los docentes a ver la puntuación desde distintas perspectivas y que les facilite cambiar el enfoque de la enseñanza de los signos de puntuación, ya que, como bien hemos visto, es un tema sumamente complejo, pues las

infancias no usan la puntuación de manera aleatoria, sino que conocen la lógica de uso de los signos. Sabemos que las niñas y los niños saben manejar el sistema de los signos, así como a la información alfabética de la escritura, “ellos recurren no sólo a la enseñanza escolar, sino, sobre todo, exploran los usos y convenciones, redescubriendo las propiedades del lenguaje, así como lo hacen al adquirir otros aspectos de la escritura anteriores a la escritura ortográfica” (Vieira, 1995, p. 1-2).

Con el análisis del *corpus* SELENE, podemos ver que sí existe una progresión en la adquisición de la puntuación a lo largo de la educación básica, así como también hay una clara progresión en la diversificación del uso de los signos y la organización del espacio que se basa en la tipología textual. Aunque creemos que los resultados finales no son suficientemente cualitativos como para demostrar el gran trabajo de análisis que hicimos a lo largo de estos años al respecto de las unidades textuales y la puntuación —ya que dar cuenta de algunos de los aspectos más específicos que descubrimos acerca de las unidades se tornó mucho más complejo de lo que esperábamos— consideramos que los resultados cuantitativos sí permiten mostrar que analizamos la puntuación de la forma más integral e individualizada posible.

Finalmente, es de suma importancia mencionar que con esta tesis no buscamos colocar las experiencias de las niñas y los niños con quienes trabajamos como un universal del desarrollo de la puntuación infantil y de la conformación de la argumentación en textos infantiles, sino derramar su visión del mundo de la escritura en la nuestra; así, revelar la escritura y deshilar la puntuación a través de sus ojos rebeldes para poder verla, estudiarla e

intuirla mejor. Emilia Ferreiro nos dice que los niños se interrogan acerca de todos los fenómenos que observan, que se plantean las preguntas más difíciles de responder, que construyen teorías acerca del origen del hombre y del universo (1979, p. 29). Nosotras creemos que si nos detenemos a estudiar la forma en la que escriben los niños y las niñas y dejamos de lado la normatividad podremos encontrar muchas respuestas a preguntas muy complejas sobre la escritura misma y no solo sobre la escritura infantil.

Fuentes

- A. Gil, Y. E. (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. México: Almadía
- Abella Constansó, T., Carmen Pérez Babot (tr.). (1999). *E de Escuela*. Barcelona: Fundación Intermón Oxfam 1ª ed.
- Alatorre, A. (1995). *Los 10001 años de la lengua española*. México: FCE
- Ávila, F. (2001). *Dónde va la coma*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Ávila, R. (1992). "La escritura alfabética es sólo un espejismo de que la lengua escrita es la relación de la lengua oral". *NRFH*, XL. núm. 2, 649-672
- Baron, N. (2001). *Commas and canaries*. *Language Science* 23.15-67.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). "Algunas características de la oralidad". En *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* (p. 29-64). Barcelona: Gedisa.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation (Histoire et système), Que sais-je?* Paris: PUF.
- _____. (1988). *La orthographe. Que sais-je?* Paris: PUF.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1998). Lecturas y lectores "populares" desde el renacimiento hasta la época clásica. En Cavallo, G. y Chartier, R (Eds). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. p. 469-494. Madrid: Taurus.
- Calvet, L. J. (1996). *Historia de la escritura. De Mesopotamia a nuestros días*. Barcelona: Paidós.
- Cárdenas, V. (2001). *La zona visuográfica en la escritura de los niños*. Tesis de doctorado. Valladolid. Universidad de Valladolid. (Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002).

- Cárdenas, V. (2010). “La relación entre semántica y sintaxis desde la perspectiva de la producción de lenguaje escrito” en *Tópicos del seminario*, (23), 241-289.
- Colignon, J. P. (1993). *Un point, c'est tout! La ponctuation efficace*. Montréal: Les Éditions du Boréal. D'Alessio, J. y Jaichenco,
- Dávalos, A. (2016). *La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de la puntuación en niños de primaria*. Tesis de doctorado. México: DIE CINVESTAV.
- _____. (2008) La puntuación en la organización de textos infantiles propios y ajenos. Tesis inédita de maestría. Centro Universitario Querétaro, Qro. Octubre, México
- Dávalos, A y Alvarado, M. (2009) “La Puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y ajenos” en *Lectura y Vida*. Vol 30. N° 1
- Díaz-Argüero, C. (1992). *La segmentación en la escritura, El caso de los clíticos en el español*. México: DIE-CINVESTAV.
- _____. (2001). *Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la escritura. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico*. México: DIE-CINVESTAV
- Díaz-Argüero, C., C. Zamudio-Mesa & CF. Méndez-Cruz. Universidad Nacional Autónoma de México, Corpus Electrónico para el Estudio de la Lengua Escrita (CEELE). <<http://www.corpus.unam.mx/ceele>>, [Fecha de consulta: 12/06/2019].
- Diccionario panhispánico de dudas*. Revisado en línea: <https://www.rae.es/dpd/signos%20ortogr%C3%A1ficos> [Fecha de consulta: 27/07/19].
- Espinoza, D. (2011) *Nociones infantiles sobre el uso y la función de la puntuación en un texto narrativo con discurso directo e indirecto*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV
- 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, p. 77-91.
- _____. (1999). *La vigencia de Piaget*. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (1991) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Dávalos, A., Soto, A., Puertas, R. y Jiménez, J. (2019). *Reflexiones Metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español*. México: Hay Ediciones.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). “La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos”. *Lectura y Vida*. No. 1
- _____. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1999). “Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing” en *Learning and Instruction*, 9, 6, p. 543-564.
- Ferreiro, E. y Kriscoutzy, M. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI
- _____. (2003). “Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional”. En *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1, 3, p. 91-107.
- Ferreiro E. y Zucchermaglio, C. (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.
- Figueras, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro
- Fuertes, J. F. (2003) “Imprenta e Internet”. *Ábaco, 2 Epoca, Estilos de vida. Nuevas identidades y Globalización del consumo*. No. 37/38. Centro de Iniciativas Culturales y Estudios Económicos y Sociales (CICEES). p. 115-124. URL: <https://www.jstor.org/stable/20796776>
- Fuentes, C. (1996). *Aproximación a la estructura del texto*. Málaga: Ágora.

- Freixas, M. (2016). "Orígenes de la Ortografía de la RAE: primeras aportaciones de Bartolomé Alcázar (1715) y de Adrián Conink" (h. 1716). *REVISTA DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA (RFE)*. XCVI, 1.o, p. 113-148
- Genette, G. (2001). *Umbrales*. México: Siglo XIX
- Grafton, A. (1998). El lector humanista. En Cavallo, G. y Chartier, R (Eds). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. p. 317-369. Madrid: Taurus.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (1995) "Sobre la argumentación", Actas. III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del texto y Pragmática, Universidad de Extremadura, Cáceres, págs. 91-119.
- Hall, N. (1996). Learning about punctuation: An introduction and overview. En Hall, N y Robinson A. (Eds.). *Learning about punctuation*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Hamesse, J. (1998). El modelo escolástico de la lectura. En Cavallo, G. y Chartier, R (Eds). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. p. 179-210. Madrid: Taurus.
- Kriscautzky, M. (2000). *La simulateneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles*. México: DIE-CINVESTAV.
- Long, T. (animador). The Misguided Monk. <<https://www.youtube.com/watch?v=mQQ3BdjCc4I>> [Fecha de consulta: 02/12/2019]
- Matteoda, María Celia, y Bridarolli, Mónica, y Buffa, Gabriela, y "La clave ortográfica en la identificación de categorías nominales: nombre propio/nombre común". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, no. 7, 1999,
- Martens, P & Goodman, J. (1996). Invented Punctuation. En Hall, N y Robinson A. (Eds.) *Learning about punctuation*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.
- Mendoza, F. "Incunables en bibliotecas de Albacete" *Al-Basit: Revista de estudios albacetenses*, N°. 31, 1992, págs. 229-267

- Migdalek, M, Santibáñez, C, & Rosemberg, C. (2014). "Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares". *Revista signos*, 47(86), 435-462.
- Nunberg, G. (1990). *The linguistics of punctuation*. Stanford: CSLI
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra. palabra*. Trad. Angela Scherp. México: FCE
- Parkes, M. (1998). La alta Edad Media. En Cavallo, G. y Chartier, R (Eds). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. p. 153-178. Madrid: Taurus.
- _____. (1993). *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West*. Berkeley: University of California Press.
- Pascual, R. (1998). "La argumentación: caracterización como secuencia textual". En: Romero, Daniel, ed. *La argumentación*. Buenos Aires: Los Libros del Riel. En Memoria Académica.
- Pérez Juliá, M. (1998). *Rutinas de la escritura. Un estudio perceptivo de la unidad párrafo*. Valencia: Universitat, departamento de Teoría dels Llenguatges.
- Rashdall, H. (1895) *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford: University Press,
- Real Academia Española (1999). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rojas Miño, H. (2011). *El uso de la puntuación en estudiantes chilenos. Una aproximación descriptiva desde el análisis del discurso*. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Lingüística. Universidad De Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Postgrado Departamento De Lingüística.
- Roselló Verdeguer, J. (2010). *Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria*. Tesis de doctorado. Universidad de Valencia.
- Ribeiro Moreira, N. y C. Pontecorvo (1996). "Chapeuzinho, Cappuccetto: variaciones gráficas y norma ortográfica", en Ferreiro, E. y C. Pontecorvo; N. Ribeiro Moreira; I. García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona: Gedisa. Scholes. R., y B. Willis (1995). "Los lingüistas, la cultura escrita y la

- intencionalidad del hombre occidental de Marshall McLuhan", en Olson, D. y Torrance, N. (comes.) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*, Barcelona: Ice-Horsori.
- Sánchez Abchi, V., Dolz, J., & Borzone, A. (2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51(2), 409-432.
- Sebastian, M. F. (2000) *La puntuación en el Siglo de Oro (teoría y práctica)*. Tesis de doctorado. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Svenbro, J. (1998). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En Cavallo, G. y Chartier, R (Eds). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. p. 67-108. Madrid: Taurus.
- Teberosky, A. (1995). *¿Para qué aprender a escribir?*, en Teberosky, A. y L. Tolchinsky (Eds.) *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires: Santillana.
- Tournier, C. (1980). *Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours*. *Langue française*, 45, 28-40
- Tuson Valls, J. (1997) *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro
- Van Dijk, T. (Comp) (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa
- Vieira Rocha, I.L., (1995) "Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones". *Lectura y vida*. No. 4.
- Villaseñor Roca, L. (1992). El género gramatical en español, reflejo del dominio masculino. *Política y Cultura*, (1), 219-229.
- Zamudio, C. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: Colegio de México, estudios de Lingüística y Literatura, LV.
- _____. (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. y Díaz-Argüero, C. (2011). “Desarrollo de una herramienta informática para el análisis de textos infantiles”. En: Cestero Mancera, Ana M., Molina Martos, Isabel y Paredes García, Florentino (eds.) (2012), *La lengua, lugar de encuentro*. Actas del XVI Congreso Internacional de la Alfal (p. 3247-3254). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá