



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Letras Hispánicas

La puesta en página y la puntuación como recursos para organizar las narraciones escritas. Un estudio sobre la evolución del conocimiento de estudiantes de educación básica.

Tesis

Que para obtener el título de:

Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas

Presenta:

Marcos Eli Flores Hernández

Directora de tesis:

Dra. Celia Díaz Argüero



Ciudad Universitaria, CD. MX., 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

A Celia Díaz Argüero por cambiar por completo mi perspectiva de la vida con sus enseñanzas. Por creer en mí, apoyarme y tratarme como un igual intelectualmente. Por ser mi maestra, mi guía, colega y amiga. Por revivir una parte de mí que pensaba perdida.

A Celia Zamudio y Verónica Cuevas por su compromiso y apoyo incondicional. Porque sin su sabiduría e incontables horas de pensamiento colectivo esto hubiera sido infinitamente más difícil.

A Natalia Moreno por el valor de seguirme a lo desconocido, porque gracias a ella jamás estuve solo.

A los integrantes del proyecto SELENE por ser una segunda familia. Por crear un espacio de pensamiento libre y rodeado de honestidad donde nunca sentí temor de ser juzgado y donde siempre recibí comentarios enriquecedores y preguntas auténticas. Por ser colegas y amigos, porque gracias a ellos el lunes se convirtió en mi día favorito de la semana. Por todas las experiencias juntos ya que muchas de ellas han sido de las más bellas de mi vida.

A mis padres por su amor, respeto, apoyo y paciencia.

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1	8
1.1 Breve historia de la puntuación	8
1.2 La organización textual en la gramática y la lingüística	12
1.3 La organización textual en los estudios de adquisición de lengua escrita.....	20
Capítulo 2	30
2.1 El proyecto de investigación SELENE.....	30
2.2 El <i>Corpus</i> de este estudio	33
2.3 Precisiones metodológicas para el análisis de los datos	36
2.3.1 Unidades separadas mediante el uso del espacio.....	36
2.3.2 Consideraciones generales sobre el uso de la puntuación	38
2.3.3 Abreviaturas de los signos de puntuación	40
2.3.4 Categorías relacionadas con la estructura de la narración.....	41
2.4 Análisis de la estructura de la narración <i>The Misguided Monk</i>	45
Capítulo 3	47
3.1 Categorías de análisis	47
3.2 Resultados del análisis.....	61
3.3 Conclusiones.....	68
Capítulo 4	71

4.1 Consideraciones en torno a los criterios del análisis	71
4.2 Descripción de las unidades específicas	74
4.2.1 Unidades gráficas	74
4.2.2 Unidades vinculadas con la tarea.....	75
4.2.3 Unidades semánticas.....	78
4.2.4 Unidades retóricas o pragmáticas	82
4.2.5 Unidades sintácticas	88
4.3 Análisis cuantitativo	93
4.4 Conclusiones.....	113
Conclusiones generales.....	115
Referencias bibliográficas	119
Bibliografía.....	121

Introducción

Cuando hablamos de puntuación el primer problema al que nos enfrentamos es el de la definición: ¿Qué es la puntuación? ¿Para qué sirve? ¿Qué delimita? Existen variadas respuestas para estas preguntas. Según el criterio prosódico, la puntuación se usa para simular las pausas y la melodía de la lengua oral o bien para marcar un ritmo con intención retórica. Desde una perspectiva lógica-gramatical, los signos delimitan unidades gramaticales y discursivas y dan cuenta de las relaciones de sentido entre estas. Resulta complicado observar a la puntuación desde un solo ángulo o usar un criterio para definirla, y más si tenemos en cuenta su largo desarrollo a través de la historia, en donde las funciones y características de los signos han cambiado de acuerdo con las prácticas de escritura y lectura, así como del soporte y la distribución gráfica o puesta en página de los textos.

La descripción de proceso de adquisición es otro de los problemas que toca la puntuación. Se sabe que es un proceso tardío, posterior a la escritura alfabética, la segmentación entre palabras y las bases de la ortografía (Ferreiro, 1996), y que su aprendizaje implica una gran complejidad debido a las características de la misma: la puntuación es un sistema que se agrega a la escritura alfabética y muy pocos de los principios de su uso pueden apegarse a una normatividad. Este sistema se relaciona con elementos como el espacio y la ortografía e involucra otros conocimientos, como la toma de postura del autor en relación con el lector y sus propias intenciones.

Dentro del contexto escolar la puntuación suele ser un tema al que no se le presta mucha atención y se aborda de manera superficial. Comprender la adquisición de la puntuación resulta de mucha importancia porque representa el primer paso hacia la elaboración de estrategias de enseñanza eficaces, que estimulen a los estudiantes desde sus

necesidades y respeten su manera de aprender el sistema, y no a partir de las creencias o perspectivas de quienes saben puntuar.

Al momento de realizar un escrito los estudiantes deben decidir no solo qué dirán, sino, además, determinar cómo van lo van a presentar en la página. Un mismo mensaje puede estar ordenado de distintas maneras y, en consecuencia, tener efectos diferentes sobre el lector. En la tradición escolar el texto se concibe constituido del contenido, por un lado, y de la disposición u ordenamiento del mismo, por otro. Tal división no parece tomar en cuenta la interdependencia que existe entre ambos. En los textos es difícil transmitir el contenido sin una organización gráfica que aclare cómo interpretarlo, y a la inversa, una buena parte de la organización que se le da al texto depende del contenido elegido. De manera que contenido y organización del texto son un binomio inseparable.

En este trabajo nos interesa entender cómo se da esa relación, particularmente cómo se desarrolla a medida que se aprende a escribir a lo largo de la educación básica. Esta tesis se centra el proceso que sigue la organización del texto; específicamente, intenta dar cuenta del uso que se da a los recursos que han surgido y se han desarrollado en la cultura escrita de occidente para organizar los textos; nos referimos a el uso de la puntuación y la puesta en página. Para ello analizamos 120 textos narrativos elaborados por estudiantes de tres grados de primaria y el final de la secundaria.

Objetivo:

Indagar cómo es que los textos infantiles pasan de tener poca o nula puntuación a organizar el contenido con variedad en la misma y a través de los recursos de la puesta en página.

Preguntas de investigación:

- ¿Cómo interactúan la puntuación y la puesta en página en la organización del texto?
- ¿Dónde y debido a qué razones los niños introducen puntuación en sus escritos?
- ¿Qué unidades delimitan los estudiantes mediante la puntuación y los recursos gráficos?
- ¿Cómo se va complejizando el uso de la puntuación y los recursos gráficos?

Hipótesis:

Tras un análisis exploratorio de los datos y de acuerdo con las preguntas de investigación formulamos las siguientes hipótesis:

1. La puntuación no se introduce de forma aleatoria. Es posible que haya patrones en la elección de los signos y los lugares donde se usan.
2. Progresivamente los niños distinguirán mediante la puntuación unidades más específicas y de distinto tipo.
3. Es probable que los estudiantes transiten de usar una puntuación que separe unidades textuales a una que separe unidades sintácticas.
4. Los signos de puntuación y la puesta en página se complementan en la organización del texto. Estos recursos pueden sustituirse entre sí y, dependiendo del caso, cada uno tendrá mayor o menor relevancia, pero progresivamente estarán más integrados.

En el primer capítulo de esta tesis profundizamos sobre el problema de la definición de la puntuación ayudados por el examen de su desarrollo histórico, los estudios de lingüística y gramática. Asimismo, incorporamos datos relevantes que han aportado las investigaciones

sobre la adquisición del lenguaje escrito. En el segundo capítulo explicamos la metodología empleada en la elicitación de los textos, la población que compone este estudio, y los criterios que constituyen los corpus que se examinaron; así también, exponemos las nociones que nos han permitido analizar los usos de la puntuación y el espacio gráfico. En el tercer capítulo presentamos, en la primera parte, una categorización de los 120 textos lograda a partir del análisis de los recursos organizadores que los estudiantes emplearon; en la segunda, presentamos el análisis cuantitativo de la distribución de los textos en esas categorías. En el cuarto capítulo, se examinan las unidades que los estudiantes delimitaron en los textos a partir de una muestra reducida del corpus; en la primera parte, se presentan y ejemplifican las unidades encontradas, y en la segunda parte, el análisis cuantitativo de la distribución de los textos según la cantidad y tipo de unidades delimitadas, así como las frecuencias de aparición de las unidades que delimitaron. En un último capítulo, presentamos nuestras conclusiones.

Capítulo 1

Antecedentes

En este apartado exploramos diferentes descripciones que se han hecho de la puntuación, principalmente desde la perspectiva histórica y la lingüística, con el fin de fundamentar nuestro enfoque y observar la complejidad a la que se enfrentan los estudiantes en su aprendizaje. Ordenamos los trabajos según la amplitud con la que se aborda el tema comenzando con los que observan la puntuación de manera más acotada. Hablamos en mayor parte de puntuación porque varios autores o no toman en cuenta la puesta en página o la incluyen dentro de la puntuación.

1.1 Breve historia de la puntuación

Los orígenes de la puntuación se remontan a la antigüedad grecolatina. En esta época la escritura era vista únicamente como una manera de fijar la palabra hablada y una herramienta para la recitación en voz alta. Los textos se elaboraban en *scriptio continua*, como un continuo sonoro, sin divisiones entre palabras y sin ningún recurso organizador. Durante las lecturas en voz alta correspondía al lector hacer una interpretación para fijar el sentido, decidir dónde hacer pausas y dónde poner énfasis o ser más suave. Este tipo de lectura requería mucha preparación y conocimiento por lo que los primeros signos de puntuación nacieron como una manera de ayudar a los lectores menos hábiles (Dávalos, 2008: 6-7).

La introducción de los signos siempre fue posterior al acto de escritura y el tipo de marcas empleadas dependía de las necesidades del lector al momento de preparar el texto, por lo tanto, el uso de la puntuación fue esporádico o asistemático. Dentro de estos signos estaban los separadores de palabras (una barra oblicua o un punto a mitad de línea gráfica);

los indicadores de pausas que también servían para distinguir periodos y sus componentes (sistemas de dos o tres puntos: uno bajo, uno bajo y uno alto y uno en medio y otro alto); y los que indicaban la longitud de las vocales, los acentos y la aspiración (Zamudio, 2004: 205-206).

Durante la Edad Media el interés de los copistas religiosos por evitar malas interpretaciones de las sagradas escrituras motivó una serie de cambios que favorecían la legibilidad y que se adaptaban a una lectura que ya no dependía de la realización oral, sino que era solo para los ojos. Este nuevo método de lectura cobró mayor relevancia gracias al distanciamiento entre el latín hablado y escrito y a la incorporación al cristianismo de pueblos cuya lengua no era el latín (Zamudio, 2004: 217). En el siglo VI los copistas irlandeses se valieron de las gramáticas latinas para analizar textos de una lengua que para ellos era extranjera y existía principalmente en el ámbito escrito y tras identificar las unidades gramaticales pusieron espacios en blanco entre ellas. Otras aportaciones de estos monjes fueron el uso de la letra capital para resaltar el inicio de cada frase y la unificación de la escritura usando la minúscula del tipo carolino y reduciendo el número de variantes de una misma letra (Dávalos, 2008: 11). En este periodo los copistas desarrollaron dos tipos de puntuación. La puntuación equiparativa tuvo el propósito de aclarar el sentido de los pasajes cuyo ordenamiento y sintaxis resultaban complicados o confusos. Por otro lado, la puntuación deíctica buscaba edificar con orden, vehemencia y gracia el contenido del discurso (Zamudio, 2004: 220-221). Esta división deja ver el propósito que tuvo la puntuación durante toda la Edad Media: brindar una interpretación que despejara dudas o que fijara un mensaje doctrinal.

Otro avance importante vino de la mano del cambio del pergamino al papel que propició la creación de dispositivos que facilitaban la búsqueda de información dentro de los

escritos, tales como la foliación, los índices, listas de abreviaturas y referencias (Dávalos, 2008: 12). La creación de la página trajo consigo un nuevo acercamiento visual a la escritura y a partir del siglo XII se usó la puesta en página como organizador textual, donde la utilización del espacio, el tamaño de la letra y otros recursos gráficos fueron utilizados para distinguir argumentos y sus partes de los comentarios y las glosas (Zamudio, 2004: 227), añadiendo con esto una dimensión visual a la tarea de la escritura.

En los siglos del Renacimiento la perspectiva humanista, la escritura en lengua vernácula y la creación de la imprenta generaron grandes cambios en la puntuación. Durante estos siglos la lectura en voz alta recobró la importancia social que tuvo en la antigüedad y el teatro, la plaza pública, el templo y la taberna se convirtieron en espacios que propiciaron la difusión de textos cultos en lengua vernácula (Zamudio, 2004: 247). Este nuevo auge de la lectura en voz alta llevó a los humanistas a retomar una puntuación más retórica pero además buscaron que la puntuación diera cuenta de las relaciones lógicas entre las proposiciones definidas por el análisis escolástico, lo que los llevo a la ampliación del repertorio de signos de puntuación a través de dos subsistemas: el primero establecía relaciones semánticas más sutiles entre las partes del periodo, entre estos se encuentran los diferentes tipos de paréntesis, los dos puntos, el punto y coma, la vírgula suspensiva y la vírgula semicircular; el segundo permitía expresar significados de naturaleza pragmática a través de los signos de admiración e interrogación (Zamudio, 2004: 240).

La creación de la imprenta trajo consigo la necesidad de nuevos profesionales que pudieran garantizar que los textos no tuvieran errores y que fueran copias fieles a los manuscritos originales, de este modo nació la figura del editor. Estos editores se encargaban de corregir los textos lo que los llevo a tomar decisiones minuciosas que posteriormente propiciaron la estandarización aspectos como el uso de la puntuación, la tipografía,

paginación y ornamentación. A partir de estas decisiones los mismos editores elaboraron manuales y tratados de puntuación dirigidos a impresores (Dávalos, 2008: 14). Esta estandarización también se vio favorecida a través de la venta de los moldes para la imprenta.

En los siglos posteriores la señalización de relaciones lógicas fue cobrando mayor importancia hasta desembocar en la puntuación lógico-sintáctica del siglo XIX. Además, el uso de la puntuación fue un tema que generó un tira y afloja entre la regulación impuesta por los gramáticos y editores y la búsqueda de libre expresión por parte de los escritores, que cada vez intervenían más en el proceso de impresión de sus obras. Este interés en la norma quedaría reflejado en la creación de las Academias de la lengua y la publicación de numerosas gramáticas y diccionarios que tenían como propósito enseñar las maneras correctas de expresarse (Zamudio, 2004: 249-251). Dentro del ámbito literario la novela fue el género que promovió más cambios en la puntuación. Debido a que las escenas no eran narradas sino presentadas, los autores se valieron de los signos de puntuación para recrear en el lector la sensación de estar presente en los acontecimientos. Para ello incorporaron nuevos signos como los puntos suspensivos para generar efectos de incertidumbre y vacilación, comillas y guiones largos para indicar discursos directos y el salto de línea para indicar las participaciones de los personajes en un diálogo (Dávalos, 2008: 23).

Los avances tecnológicos permitieron que las imprentas contaran con más recursos para la edición de los textos y tuvieran la capacidad de distribuir una mayor cantidad de ejemplares, además la oferta de géneros textuales se diversificó en gran manera, lo que facilitó la lectura silenciosa e individual de una población que ahora tenía un mayor acceso a los textos. Esta diversificación también ocasionó el uso de nuevas estrategias de presentación de la escritura en la página y así, por ejemplo, en el ámbito periodístico se

utilizaron diferentes estilos y tamaños de tipografía para resaltar títulos, así como el ordenamiento en columnas y la inclusión de fotografías (Dávalos, 2008: 21-23).

Como podemos observar la organización del texto ha experimentado muchos cambios a través de la historia donde la delimitación de unidades gramaticales tiene muy poca influencia a comparación las prácticas de lectura y producción de los textos, así como de los instrumentos disponibles para la materialización de la escritura. En este sentido la organización del texto involucra aspectos que van más allá de la palabra escrita, tales como la noción del lector o la creación de nuevas estructuras de significado que se expresan a través la puntuación y la puesta en página.

1.2 La organización textual en la gramática y la lingüística

Durante la mayor parte del siglo XX los acercamientos teóricos y descriptivos sobre la puntuación fueron escasos: la mayoría de las publicaciones fueron manuales de puntuación que trataron el tema con una perspectiva normativa (Nunberg, 1990; Rocha, 1997). En los estudios de lingüística en un principio la escritura fue vista como una copia infiel de la oralidad, por lo que careció de interés teórico: “en lugar de teorizar sobre los dos objetos que le conciernen (oralidad y escritura) decidió expulsar a uno de ellos del campo de la reflexión teórica, convirtiendo en un mero ejercicio práctico la comunicación de los saberes por escrito.” (Ferreiro, 2002: 152). Desde este enfoque contrastivo la puntuación fue vista como un método de transcribir las pausas y las propiedades prosódicas de la lengua oral. Planteada de este modo, según Nunberg (1990), la puntuación carece de interés por dos razones: el sistema se vuelve muy complicado de describir y no representa efectivamente la entonación del habla (p. 11). Como instrumento para reflejar esas propiedades de la lengua oral, la utilidad de la puntuación es, al menos, cuestionable:

The reader's interpretation of the writer's intention determines how the sentence will be read, not the punctuation. Indeed, readers do not need punctuation to represent intonation; they can get that information from the context and form their prior knowledge of the sound patterns of English. (Smith, 1994: 54)

Reconocemos que, si bien la puntuación puede emular algunas propiedades sonoras de la oralidad, esta no es ni su única ni su principal tarea. Fuera de la perspectiva contrastiva, la puntuación ha sido vista como un elemento organizador del significado. Smith (1994) considera que la puntuación no es necesaria ya que solo resalta las relaciones hechas mediante el significado, pero sí ayuda al lector a comprobar que su interpretación es correcta:

[...] punctuation is primarily related to meaning. [...] Punctuation largely reflects the *structure* of meaning in written language, providing a visible spatial framework for the sense of what is being said. It marks out the connected and embedded meanings in text, tracing how an argument or narrative is progressing[...] If the reader can put the punctuation in its proper place, then the reader does not *need* the punctuation. Punctuation merely confirms what the reader already knows[...]

Punctuation, in other words, is a matter of convention rather than necessity. Readers do not really need it, but they expect it to be there. [...] Readers can use punctuation to confirm their interpretation of what they are reading; they need not worry as much as they might otherwise do that they might be making a mistake. (p. 155-156)

Aunque Smith recurre a la interpretación como un argumento en contra de la utilidad de la puntuación, a la vez nos demuestra que sirve para evitar ambigüedades o interpretaciones incorrectas. Si la puntuación es capaz de fijar una interpretación, la interpretación puede cambiar si lo hace la puntuación. Coincidimos con Smith en que la puntuación puede reflejar la estructura del significado, faltaría especificar de qué modo y en qué proporción.

Sobre las estructuras que marca la puntuación, Halliday (1989) hace una descripción un poco más detallada donde reconoce que la puntuación tiene tres funciones:

One is boundary marking. The grammar of every language is organised through a small hierarchy of units of different size: in English, sentences, clauses, phrases, words, and morphemes. Gradually the writing system has come to take account of these. [...]

The second function of the symbols is status marking. It is not enough to show that a sentence has finished; it is also important to indicate its speech function –is it a statement, question or neither? [...]

We can recognise a third, rather minor function, about which it is difficult to generalise, but we could perhaps label vaguely as ‘relation makers’. This includes (1) the hyphen, which signals a link across a space (either a word space or line end), showing either that two words are to be taken as forming a compound, or that two letter sequences separated by a line break (typically, two morphemes) are to be taken as forming word; (2) the dash, which signals that the following element is to be taken in apposition with the preceding one; (3) parentheses, which indicate that the enclosed element is a kind of sub-routine, a loop off the main track of the sentence; (4) the apostrophe, which is a kind of place holder signifying either a letter has been omitted [...] or, by convention, that noun is possessive. (p. 33-34)

Halliday acota el terreno de acción de la puntuación al nivel de la gramática. Las primeras dos funciones se ocupan de marcar unidades gramaticales que ya están predefinidas y que podemos encontrar en la lengua escrita y en la lengua oral. En la tercera función las unidades se forman a través de su interacción con la puntuación. La diferencia entre las primeras dos funciones y la tercera es de gran importancia pues nos revela cómo se relaciona la puntuación con las unidades: la puntuación delimita unidades preexistentes, pero también las unidades son creadas a partir de su delimitación con puntuación.

La RAE (2010) sigue un esquema muy similar al de Halliday y hace una división tripartita donde las funciones de la puntuación son: 1) Delimitar unidades sintácticas y discursivas; 2) Indicar modalidad de los enunciados; y 3) Indicar la omisión de una parte del enunciado: enunciados inacabados que sin puntos suspensivos serían agramaticales. La RAE define de este modo la puntuación:

Los signos de puntuación son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter de determinados fragmentos (citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc.). [...] La puntuación tiene como fin primordial facilitar que el texto escrito transmita en forma óptima el mensaje que se quiere comunicar. (p. 281-282)

Esta definición agrupa las propiedades de la puntuación que hemos visto hasta ahora. Sin embargo, la descripción de la RAE se inclina hacia la regulación de los signos de puntuación de acuerdo con aquellas “relaciones sintácticas y lógicas” y a la “forma óptima de transmitir el mensaje” (o más bien, la forma correcta). Aunque admite que la puntuación “no se vincula exclusivamente a la gramática oracional [...], sino que es igualmente relevante en el ámbito textual, pues sirve para segmentar y relacionar unidades discursivas como el enunciado, el párrafo o el texto (p. 286)” en la práctica se enfoca en presentar un amplio y detallado listado de unidades sintácticas y los signos que deben utilizarse para delimitarlas. Nos interesa la postura de la RAE porque a pesar de poner mucho énfasis en la delimitación de unidades sintácticas tiene en cuenta que la puntuación opera también fuera de la gramática oracional.

Siguiendo esta línea Figueras (2001) se enfoca en la función pragmático-discursiva de la puntuación. La autora identifica que los signos se emplean de acuerdo con la jerarquía de la unidad que delimitan:

La puntuación es un sistema de signos gráficos cuya función es articular y distribuir la información en el texto. Las marcas de puntuación delimitan las distintas unidades lingüísticas que conforman el discurso escrito [...]
Esa función de demarcación permite individualizar y jerarquizar cada una de las unidades de significado del texto. Con ello, los signos de puntuación guían de modo eficaz el proceso de comprensión del lector. (p. 15)

Resulta pertinente aclarar que la autora realizó su obra como un manual por lo que la descripción que hace constituye un modelo para elaborar un tipo de texto muy específico: el texto académico universitario. Ella distingue dos regímenes de puntuación que definen la estructura del texto en un nivel discursivo que se encuentra por encima del límite del párrafo (nivel macroestructural) y otro por debajo (nivel microestructural).

Tabla 1

Primer régimen de puntuación

1 ^{er} . régimen de puntuación		
MARCADOR	UNIDAD DELIMITADA	
Coma Dos puntos Punto y coma Punto y seguido	Sintagma Enunciados oracionales Cláusula textual Enunciado textual	Nivel microestructural
Punto y aparte Punto final	Párrafo Texto	Nivel macroestructural

Nota. Tomado de Pragmática de la puntuación (p.35) por Carolina Figueras, 2001, Octaedro.

Los signos del segundo régimen por una parte introducen segundos discursos y por otra son marcadores de modalidad. Estos segundos discursos pueden omitirse sin consecuencias sintácticas graves y aunque son prescindibles contribuyen a aclarar, comentar o complementar los discursos en los que se insertan.

Tabla 2

Segundo régimen de puntuación

2do. régimen de puntuación	
Introducción de un segundo discurso	Marcadores de modalidad
guiones largos paréntesis comillas	signos de interrogación signos de exclamación puntos suspensivos

Nota. Tomado de Pragmática de la puntuación (p.36) por Carolina Figueras, 2001, Octaedro.

La autora abre otro horizonte de análisis ya que considera que la puntuación organiza el texto y no solo delimita unidades gramaticales. Aunque su modelo sobre la puntuación en el texto académico universitario nos parece acertada consideramos que para que la puntuación sea utilizada de esa manera es indispensable que los escritores estén muy especializados y dudamos que se use de la misma manera en textos ajenos a ese contexto, en especial aquellos elaborados por escritores no expertos.

Nunberg (1990) ve a la puntuación como una parte de un sistema amplio que incluye otros recursos gráficos como el espacio y las mayúsculas:

[...] punctuation must be considered together with a variety of other graphical features of the text, including front- and face-alternations, capitalization, indentation and spacing, all of which can be used to the same sort of purposes. From here on, I will talk about all of these graphical devices as instances of *text-category indicators* of written language.

Graphically, indicators can mark of categories in one of three ways: by delimiting one or both ends of an element of a particular type, by separating two elements of the same type, or by typographically distinguishing an element of a particular type from its surroundings. (p.17)

Estos indicadores no pueden ser clasificados solamente por su disposición gráfica pues pueden tener muchas funciones distintas. Por ello Nunberg distingue dos tipos: hay indicadores cuyas funciones están ligadas al género del texto y su número es casi infinito, mientras que hay otros indicadores que son independientes al género textual por lo que pueden estar presentes en cualquier texto. Estos últimos forman un subsistema lingüístico y por lo tanto están sujetos a una gramática (entendido como una serie de reglas que determinan relaciones sintácticas entre elementos formales). El autor acotó su materia de estudio a la descripción de este subsistema.

La distinción entre los dos tipos de indicadores de categoría de texto nos parece importante porque nos ayuda a entender porque es tan difícil sistematizar la puntuación: los diferentes géneros textuales tienen unidades diferentes y sus características exigen una organización distinta, por lo tanto, hay variaciones en el uso de los signos y el espacio entre distintos géneros textuales. También coincidimos con Nunberg en que el espacio es un elemento organizador que funciona de manera similar a la puntuación.

Tournier (1980: 37-38) toma en cuenta al espacio y a otros elementos gráficos como parte de los signos de puntuación y propone una división en cuatro categorías que a continuación resumimos:

- 1) Puntuación que delimita palabras.
- 2) Puntuación de frase. Puede delimitar:
 - a) Frases completas.
 - b) Partes de frases, ya sea elementos constitutivos (sintagmas) o elementos insertos, que interrumpen el progreso normal de la frase para incluir una o varias frases, o bien una parte de frase.
- 3) Puntuación de orden superior a la frase. Esta se refiere a la utilización del espacio en blanco en la página, por ejemplo, entre párrafos o entre el título y el cuerpo del texto.
- 4) Puntuación especificadora. La constituyen el juego entre caracteres, subrayados, algunas mayúsculas y comillas. Indica características particulares del segmento delimitado al lector. Por ejemplo, una mayúscula puede indicar que la palabra es un nombre propio o las comillas resaltan algo extraño o ajeno al texto en cuestión.

Tournier además de considerar el espacio como parte de la puntuación toma en cuenta otros elementos gráficos como los subrayados que nosotros hemos incluido dentro de la puesta en página. Tanto Tournier como Nunberg reconocen que la puntuación opera en conjunto con el espacio o puesta en página. A la suma de estos dos elementos la hemos llamado organización textual.

Catach (1980) define la puntuación como: “Ensemble des signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l'information alphabétique (p. 21).” Dentro de los signos de puntuación la autora considera al espacio (como un signo “en negativo”), las mayúsculas y los caracteres especiales (como el asterisco, que cumple la

misma función que algunos signos con la diferencia de que es menos frecuente su uso). Estos signos pueden estar en tres niveles: palabra, oración y texto; y cumplen tres funciones:

- organisation syntaxique : union et séparation des parties du discours, à tous les niveaux (jonction et disjonction, inclusion et exclusion, dépendance et indépendance, distinction et hiérarchisation des plans du discours);
- correspondance avec l'oral : indication des pauses, du rythme, de la ligne mélodique, de l'intonation, de ce que l'on appelle en bref le «suprasegmental», tous phénomènes qui, notons-le, ne sont pas marqués à l'écrit par ailleurs, et qui peuvent être appelés à juste titre «la troisième articulation du langage». C'est ce qui explique que la plupart du temps l'effet des signes, contrairement à ce que pourrait laisser croire leur dénomination, n'est pas «ponctuel», mais continu, portant sur toute une phrase ou un segment de phrase;
- supplément sémantique : ce supplément peut être redondant ou non par rapport à l'information alphabétique, compléter ou suppléer les unités de première articulation, morphématiques, lexicales ou syntaxiques. (p. 17)

Para Catach en la realidad estas funciones son inseparables y ocurren de manera simultánea. De modo similar, los límites entre unidades están marcados por varios signos a la vez. Por ejemplo, un párrafo está delimitado por punto, espacio y la mayúscula del siguiente párrafo. Destacamos que la autora recupera el componente entonativo de la puntuación, pero se trata solo de una parte de un sistema complejo donde los signos desempeñan múltiples funciones a la vez.

Por otra parte, la autora agrupa el uso espacio y otros recursos gráficos como organizadores del texto dentro del concepto de “puesta en página” que define como “Ensemble de techniques visuelles d'organisation et de présentation de l'objet-livre, qui vont du blanc des mots aux blancs des pages, en passant par tous procédés intérieurs et extérieurs au texte, permettant son arrangement et sa mise en valeur” (p. 21). Estas técnicas visuales pueden también dividirse en los tres niveles que propone la autora:

Au niveau des mots, les espaces interlittéraires s'opposent aux espaces (plus grands) inter-mots; l'absence d'espace pour l'apostrophe et le trait d'union (lexicaux) s'oppose à l'espace ménagé après les signes de ponctuation syntaxiques. Le trait de division marque que le mot n'est pas terminé. Au niveau des phrases, la majuscule marque le début de la phrase (à elle seule au début du paragraphe), comme le point

en marque la « fin », mais une fin provisoire, puisqu'il s'oppose au passage à la ligne de l'alinéa, au passage à la page pour un nouveau chapitre, etc.

[...]au 3e niveau, qui entoure et dépasse le texte et en général échappe à l'auteur : agencement général du livre et des chapitres, justification, marges, filets, titres et intertitres, disposition des interlignes, appel de notes, opposition des capitales et des types de caractères, procédés de mise en valeur, détermination du format, couverture, rappels de collection, couleurs, illustrations, etc. (p. 18-19)

Como podemos observar para Catach la organización del texto involucra tanto a la puntuación como a la puesta en página, recursos que funcionan en conjunto y tienen múltiples funciones en las que delimitan unidades y crean estructuras en varios niveles que van desde la palabra hasta el libro entero.

A modo de conclusión podemos afirmar que los textos se organizan a través de la puntuación y la puesta en página que en conjunto forman un sistema complejo. Las unidades delimitadas van desde una letra hasta la totalidad del texto. Su naturaleza es muy distinta: mientras algunas pueden estar determinadas por el significado otras pueden estarlo por la sintaxis o la entonación, mientras que otras están relacionadas con el género textual. Según sea el caso pueden estar delimitadas mediante uno o varios recursos a la vez. Este sistema representa un verdadero reto conceptual que requiere conocimientos tanto de la lengua como experiencia con una amplia variedad de escritos de distintos géneros y que resulta difícil dominar incluso para adultos alfabetizados.

1.3 La organización textual en los estudios de adquisición de lengua escrita

En este apartado presentamos los resultados más relevantes de estudios de corte psicogenético sobre la organización textual. Estos estudios se realizaron con niños de educación primaria, en su mayoría hispanohablantes. Las estrategias de recopilación de datos se basaron en producción de narraciones (recuentos de Caperucita Roja) así como en la

revisión y corrección de textos de características variadas: epígrafes, historietas, portadas de revista y textos publicitarios.

Las primeras descripciones sobre la puntuación fueron elaboradas por Ferreiro y Teberosky (1979). En un principio las autoras no se habían planteado hacer un análisis de la puntuación porque intuían que los niños aún no serían capaces de diferenciar los signos de puntuación de las letras (el estudio se realizó con niños de 4 a 6 años). Al encontrar evidencia de lo contrario decidieron hacer una exploración que consistió en una serie de preguntas sobre una página impresa. Las autoras pudieron describir en cinco niveles el proceso mediante el cual los niños logran diferenciar los signos de puntuación de las letras.

1. No hay diferenciación entre signos de puntuación y letras [...]
2. Hay un comienzo de diferenciación limitado al punto, dos puntos, guión y puntos suspensivos (es decir signos compuestos solamente de puntos o de una sola línea recta) se dice de ellos que son “puntitos” o “rayitas”, pero en su mayoría los signos de puntuación siguen siendo asimilados a letras o números. [...]
3. Hay una diferenciación inicial que consiste en distinguir dos clases de signos de puntuación: los que tienen un parecido gráfico con letras y/o números, y que continúan asimilándose a ellos, y los otros, que no son ni letras ni números, pero que el niño no sabe qué pueden ser. [...]
4. Hay una diferencia neta entre letras y signos de puntuación. Solamente puede persistir [;] como letra, por asimilación a la i, pero los otros se rechazan. [...]
5. No solamente hay una diferenciación neta entre los grafismos propios a las letras y los otros, sino que hay además un intento de emplear una denominación diferencial, y un comienzo de distinción de la función. En lo que respecta a la denominación, hablan de “signos” o “marcas”. (Ferreiro y Teberosky, 1979: 72-73)

Esta descripción fue ampliada por Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García-Hidalgo (1996). Las investigadoras concluyeron que la puntuación anterior a la escritura alfabética es poco consistente y se utiliza con funciones como separar palabras o indicar fin de línea. La sistematización de la puntuación es un proceso posterior y tardío. Las marcas aparecen primero en los límites exteriores del texto y se concentran en espacios específicos:

- (a) la puntuación pareciera progresar de los límites extremos del texto hacia el interior del mismo[...]
- (b) cuando se utiliza la puntuación en el interior del texto ésta tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo;
- (c) otros

micro-espacios textuales aparecen como zonas de concentración de la puntuación: listas de elementos de la misma categoría [...] (d) las fronteras entre episodios de la narrativa también suelen recibir una marcación gráfica. (Ferreiro et al, 1996: 134-135)

Además, estas marcas suelen ser usadas con funciones distintas a las esperadas por un adulto. Los signos no están necesariamente ligados a una función específica. Por otro lado, las autoras esbozaron algunas problemáticas inherentes a la puntuación y que sirvieron de punto de partida para otras investigaciones:

- La puntuación es un conjunto de instrucciones para el lector y resulta complicado asumir el papel de productor y receptor al mismo tiempo
- La introducción de puntuación está íntimamente ligada a la relectura y corrección del texto.
- La puntuación distingue nuevas unidades diferentes a los elementos fónicos.
- Los signos de puntuación interactúan con otros elementos de la escritura tales como el espacio, las mayúsculas y recursos léxicos, tales como las repeticiones. (Ferreiro et al, 1996)

Rocha (1995) realizó un estudio que se dividió en dos partes. La primera consistió en el análisis de 115 recuentos de Caperucita Roja elaborados por niños de 1° a 3° de primaria de escuelas de Ceará, Brasil. En la segunda etapa se realizaron 29 entrevistas donde se revisaron tres fragmentos redactados en la primera etapa. La autora pudo comprobar que la puntuación es una adquisición tardía. La puntuación apareció poco en la muestra y se distribuyó en los grupos de manera inestable. Su aparición fue significativamente menor en las tareas de revisión, aunque la autora explica que esto se debe a que la habilidad de revisión también se encuentra en desarrollo. También observó que la adquisición de la puntuación sigue una dirección de afuera a adentro (o del todo a las partes); que ciertos lugares favorecen su aparición, tales como diálogos, listas, repeticiones y onomatopeyas y que los niños primero localizan los lugares donde pueden poner puntuación y después deciden que signo emplear. La autora propuso que la puntuación se diversifica a través de secuencias y

conjuntos afines donde un signo aumenta su frecuencia y se consolida a partir de la oposición con otros signos. El signo consolidado pasa a formar parte del repertorio del niño y otros signos se consolidan a través de nuevas oposiciones. A partir de este esquema los signos se entran en el repertorio siguiendo este orden: punto, coma, guion, dos puntos, signo de interrogación, etc. Sin embargo, los datos de investigaciones posteriores (Castedo, 2003; Dávalos, 2008; Dávalos, 2016; Wallace, 2012) refutaron esta propuesta. Por otra parte, la investigadora notó que la puntuación y la puesta en página tienen evoluciones paralelas, pero retomaremos este punto más adelante.

Investigaciones posteriores adoptaron una metodología que se basa en la producción y revisión de textos. Los niños trabajan en parejas, equipos o grupalmente y son entrevistados para conocer las justificaciones sobre las correcciones que hacen y sus decisiones acerca del uso de los signos de puntuación. Siguiendo dicha metodología, Castedo (2003) se centró en la revisión de epígrafes elaborados a partir cuatro fotos. Tras la elaboración individual de los textos hubo revisiones grupales de textos seleccionados por el docente y posteriormente se hicieron revisiones en equipos. Los textos fueron elaborados por niños de 2° y 4° grado (7 y 9 años) de dos tipos de escuelas: una de prácticas tradicionales y otra de prácticas alternativas. Los textos fueron clasificados en tres categorías: sin puntuación, con punto final y con puntuación interna. En los textos sin puntuación el formato gráfico se utilizó como alternativa para organizar la información:

[...] estos niños, desde la posición del escritor, no solo eligen las palabras, sino que también disponen el espacio para *que se lean* de una determinada manera. Seguramente, más adelante emplearán signos de puntuación con el mismo propósito; por el momento, a falta de tales recursos, la disposición en la página les resulta un recurso posible. (Castedo, 2003: 115)

En cuanto a los textos con puntuación, la autora observó que la puntuación interna fue más abundante conforme avanza la edad y estuvo más presente los textos de la escuela

con prácticas alternativas. Pudo comprobar que la práctica de revisión favorece un uso mayor de puntuación pues esta aumentó considerablemente de la primera versión a la revisada. Por otra parte, la introducción de puntuación ocurre en momentos distintos: para los más pequeños puntuar significa agregar signos al texto ya terminado, mientras que conforme avanzan en edad esa tarea ocurre en la etapa de producción del texto.

El tema de la producción y revisión de epígrafes fue retomado por Wallace (2012) que obtuvo sus datos a partir de una secuencia de situaciones de lectura y escritura que se realizaron de manera grupal y en parejas:

- a) Lectura del docente con textos que sirvieron como muestra
- b) Escritura colectiva a partir del dictado del epígrafe correspondiente al docente
- c) Escritura en parejas del testimonio de los niños A y B
- d) Introducción de variantes: revisión diferida, corrección colectiva y corrección entre pares
- e) Revisión en parejas de los testimonios de los niños A y B

La población fue dividida en dos grupos. El grupo A realizó todas las actividades mientras que en el grupo B se omitieron las primeras dos. Con este método la investigadora pudo comprobar que la puntuación es algo que los niños atienden y modifican principalmente en la revisión del texto. El aumento de puntuación tras las revisiones y el mejor desempeño que tuvo el grupo A demostró que el uso de puntuación está determinado por muchos factores:

[...] no resulta ser sólo el nivel del [sic] escritura el que favorece la puntuación en los textos, así como tampoco sólo la trayectoria escolar de los niños en términos de años de escolaridad en relación a edad cronológica, sino la combinación entre la posibilidad de ubicarse en rol de revisor del propio texto; de participar en situaciones didácticas de escucha, lectura por sí mismos y dictado al maestro del mismo tipo de texto y contenido referencial al que luego se escribe y de intercambiar entre pares y maestro en situaciones de corrección de textos ajenos previos a la revisión del propio escrito lo que favorece la marcación plena de los textos por parte de los niños. (Wallace, 2012: 271)

Los niños introdujeron puntuación en lugares plausibles, aunque los signos no fueran los esperados y en ningún caso su uso rompió unidades sintácticas mínimas. Los sitios donde la puntuación se usó con más frecuencia fueron las listas de elementos del mismo campo semántico, cambios de tópico, cambios de posición del enunciador y en nombres propios para remarcarlos.

Luquez y Ferreiro (2003) realizaron una investigación usando como herramienta el control de cambios de un procesador de textos. Se les pidió a los niños que revisaran dos versiones de Caperucita Roja y que hicieran las correcciones que consideraran necesarias. A pesar de que el estudio no estaba centrado en la puntuación, esta fue el modo privilegiado de intervención. Todos los niños introdujeron puntuación en los diálogos, principalmente para marcar los turnos de habla. Estos datos confirman los de Ferreiro et al (1996) sobre el discurso directo como espacio textual de concentración de la puntuación. Las autoras concluyeron que la tarea de revisión posibilita la reflexión sobre los usos de la puntuación. La puntuación puede ser problematizada durante la revisión y no necesariamente durante la producción del texto.

Dávalos (2008) elaboró un estudio donde propuso la corrección de un texto sin signos de puntuación y la producción de otro a partir de cuatro imágenes de tigres. El análisis tomó como base el modelo pragmático-discursivo (Figueras, 2001). Dávalos advirtió que los recursos léxicos (como entradas canónicas, conectores discursivos y conjunciones) fueron utilizados por los niños como punto de referencia para la delimitación de unidades textuales y la introducción de puntuación. Las estrategias empleadas por los estudiantes para la delimitación de unidades pueden dividirse en: “a) la utilización de marcas léxicas diversas como es el caso de los inicios canónicos; b) la búsqueda de una unidad o relación semántica;

y c) quizá derivado de ello la constitución de unidades textuales gramaticalmente plausibles” (Dávalos, 2008, p. 99). A través de los grados se observó una progresión en las unidades y los medios para delimitarlas: los recursos léxicos fueron reemplazados y/o acompañados por puntuación mientras que las unidades cada vez fueron más pequeñas y con estructuras convencionales.

En otro trabajo, Dávalos (2016) profundizó en la influencia que tienen los marcadores de modalidad en el desarrollo de la puntuación. Para ello pidió a los estudiantes que puntuaran una historieta y una portada de revista y después los entrevistó para conocer sus justificaciones. Hubo dos versiones distintas de la historieta y la portada de revista. Una contenía varios marcadores de modalidad y la otra no. El análisis de los datos le permitió confirmar su hipótesis previa (Dávalos, 2008) ya que las versiones con marcadores de modalidad propiciaron mayor uso y variedad de puntuación. Por otra parte, la autora pudo identificar varios ejes evolutivos en el desarrollo conceptual de la puntuación:

- Manejo del repertorio. Los niños tienen un repertorio amplio de signos de puntuación pero la evolución inicia con un solo tipo de puntuación (básica o expresiva) y posteriormente pueden combinarse ambos tipos
- Función de los signos de puntuación. Cada signo tiene su evolución propia, por ejemplo los puntos suspensivos comienzan como puntos finales triplicados y pasan a ser indicadores de suspenso o modulación de voz.
- El lector y el destinatario. Pasa de un lector singular que refleja sus propios pensamientos en la introducción de puntuación a un lector múltiple que considera lo que otros lectores podrían interpretar para introducir las marcas.
- Espacio de trabajo y noción de límite. Los niños comienzan trabajando en el espacio gráfico y después en el textual donde identifican cada vez límites más finos.
- Metalenguaje. Por ejemplo para el texto pasan de nombrarlo como “palabras juntas” o “lo que está escrito” a términos como “oración” y “párrafo”. (Dávalos, 2016)

Con base en estas líneas evolutivas la autora propuso cinco fases en el desarrollo de la puntuación que enumeramos enseguida:

- Fase I: Está caracterizada por el uso excluyente de puntuación, así como por lo que hemos llamado puntuación del lector (“puntuo lo que significa para mí”; “puntuo lo que me hace sentir a mí”).[...]
- Fase II. [...] búsqueda de una pista o anclaje en el texto que ayude a justificar la elección del signo empleado [...] El anclaje se hace preferentemente en las marcas léxicas de modalización. [...]
- Fase III. Se trata de un momento de desestabilización pues en ella aparece la desestabilización de la relación puntuación-marcadores de modalidad. Aparece la búsqueda de nuevas soluciones para determinar qué y cómo puntuar [...]
- Fase IV. Los criterios que orientan el uso de la puntuación inician un trayecto que va de lo semántico y pragmático hacia lo enunciativo. Inicia el reconocimiento de los participantes de una situación comunicativa y del tipo de relación que hay entre ellos. [...]
- Fase V. Los niños pueden coordinar la elección y la ubicación del signo a partir de una variedad de criterios semánticos, pragmáticos y enunciativos. (Dávalos, 2016: 177-194)

A diferencia de los estudios sobre puntuación, los dedicados a la puesta en página son muy escasos. Como primer antecedente podemos mencionar a Rocha (1996) que a partir de los resultados de su investigación previa (Rocha, 1995) realizó una exploración acerca de la evolución de la puesta en página y su relación con la puntuación. Recordemos que la autora analizó 115 recuentos de Caperucita Roja elaborados por estudiantes de 1° a 3° de primaria y después realizó 29 entrevistas donde se revisaron tres fragmentos que se tomaron de los 115 recuentos. Rocha distinguió dos niveles de formato gráfico del texto: el formato externo se refiere a la presentación del texto de forma corrida o en párrafos, mientras que el formato interno tiene que ver con la diferencia gráfica entre la presentación de la narrativa y el diálogo. La autora encontró que el formato gráfico surge de manera gradual a través de los grados: en 1° hay una ausencia total de formato, en 2° aparece gradualmente y en 3° se consolida. Esta evolución se refleja en la puntuación: no estuvo presente en textos corridos y fue mucho más frecuente en textos con formato gráfico (Rocha, 1996: 10).

En cuanto al formato interno Rocha identificó cuatro etapas: 1) Sin distinción alguna; 2) Diferenciación con puntuación inadecuada y sin formato gráfico; 3) Diferenciación con

puntuación adecuada y sin formato gráfico; y 4) Diferenciación total con formato gráfico (Rocha, 1996: 13-14). En la revisión se presentó una versión de texto corrido y otra con formato, pero esta distinción no pareció influir en la introducción de puntuación y lo que pesó más fue la diferencia discursiva entre narración y diálogo. La evolución paralela de la puntuación y la puesta en página puede observarse en el siguiente resumen de los resultados de Rocha:

- a) A maioria da amostra não organiza graficamente o texto, do mesmo modo que pontua pouco, ou não pontua o texto.
- b) Ambos seguem a mesma evolução ao longo da escolaridade, assim foi na 2ª série que os dois fatores se definiram nos textos da amostra – surgiu a organização paragrafada e a pontuação apareceu com vigor [...].
- c) A evolução dos dois fatores ocorre de fora para dentro: o formato global antecede o formato interno do texto, assim como a pontuação externa antecede a pontuação interna.
- d) A formatação interna do texto se desenvolve em paralelo às tendências de pontuação (quantidade e variedade de signos) e ao tamanho do texto, havendo também uma correspondência com os tipos de signos usados.
- e) Na pontuação dos diálogos foram usadas estratégias mais evoluídas e houve maior oscilação da pontuação justamente nos sujeitos cujos textos já tinham um formato gráfico definido. (Rocha, 1996: 25)

Baez y Ferreiro (2008) exploraron el tema a través del texto publicitario. En su estudio participaron 50 parejas de 2º a 6º de primaria (10 parejas por grado) a las cuales se les pidió que modificaran un texto sin formato para que se pudiera imprimir como volante. La edición se realizó en un procesador de texto. De los 50 textos recopilados 30 tuvieron una intervención en el formato. Los tres procedimientos que utilizaron los niños para organizar el texto fueron:

- Introducir modificaciones tipográficas [como negrita o subrayado] a partes del texto fuente (o a la totalidad del mismo).
- Modificar la distribución del texto en el espacio gráfico a través de recursos de espaciado: introducción de interlineado, procedimientos de centración, alineamiento a la derecha y/o desplazamiento de un segmento del texto dado.

- Enmarcar un segmento de texto con signos de puntuación tales como paréntesis, exclamación o comillas (todos ellos pares de signos que “abren” y “cierran”). (Baez y Ferreiro, 2008: 43)

Las autoras encontraron una evolución a través de los grados en cuanto a frecuencia de intervención y los recursos de la misma. De acuerdo con los grados las parejas que intervinieron sus textos fueron aumentando progresivamente y pasaron de dos en segundo año a la totalidad de las de sexto (10 parejas). El procedimiento de intervención que se empleó más precozmente fue la modificación tipográfica que después pasó a combinarse con la distribución del espacio gráfico. En los casos más avanzados fueron empleados los tres procedimientos simultáneamente. Las autoras señalaron que la tarea de dar formato a un texto no está solamente condicionada por el conocimiento de las herramientas de edición sino que está ligada al conocimiento que tienen los niños del género textual y a las exigencias del mismo.

Cabe señalar que en algunos de estos estudios la puntuación fue tratada como un tema secundario y que en la mayoría de las investigaciones aquí citadas el análisis se hizo a partir de situaciones de revisión y corrección. Los textos producidos en estas circunstancias presentaron una mayor riqueza en la puntuación pues los niños reflexionaron de manera activa en el tema. Por otra parte, se ha reconocido la relación entre puntuación y puesta en página, sin embargo, la bibliografía es escasa y el tema no se ha tratado a profundidad. Consideramos que nuestra investigación resulta pertinente para determinar si hay diferencias en el desarrollo de la puntuación y la puesta en página en situaciones de revisión y corrección en oposición a cuando los estudiantes tienen que articular una narración y ocuparse de la organización textual de manera simultánea en el momento de la producción.

Capítulo 2

Metodología

La presente investigación tiene su origen dentro de un proyecto mucho más amplio llamado “El conocimiento sintáctico de los estudiantes de educación básica visto a través de sus producciones escritas” cuyo principal objetivo es describir y analizar las características sintácticas de textos elaborados por estudiantes con distintos niveles de conocimiento del lenguaje escrito. Dicho proyecto fue pensado en un principio para incrementar la cantidad y variedad de textos de CEELE¹. Sin embargo, dados los nuevos objetivos del estudio, se terminó desarrollando un nuevo sistema para etiquetar de manera diferente los textos: SELENE. En este capítulo se describen el proyecto de investigación SELENE, el corpus que lo integra, los análisis que se diseñaron para el presente estudio y los corpus con que se trabajamos en dichos análisis. Asimismo, se revisan las nociones teóricas sobre la puntuación, la organización de los textos y la estructura del discurso en que nos hemos apoyado para llevar a cabo el estudio.

2.1 El proyecto de investigación SELENE

El proyecto de investigación SELENE² (**S**istema para el **E**studio de la **L**engua **E**scrita) consiste en un corpus de textos digitalizados en dos versiones: escaneo de los originales en PDF y su transliteración o transcripción en formato Word. Cuenta también con un módulo de administración de los textos y una interfase en internet (en diseño), así como con

¹ CEELE es uno de los resultados del proyecto “Aprender mientras se enseña: Una experiencia de acompañamiento en la enseñanza de la lengua escrita” y consiste en un corpus electrónico elaborado con el propósito de analizar textos de estudiantes de 2° y 4° de primaria del estado de Nayarit. En la actualidad cuenta con 300 textos y puede consultarse en: <http://www.corpus.unam.mx:8080/unificado/index.jsp?c=ceelee>

² Díaz-Argüero, C., C. Zamudio-Mesa & CF. Méndez-Cruz. Universidad Nacional Autónoma de México, *Sistema para estudio del lenguaje escrito (Corpus SELENE)* <http://132.247.28.116>

herramientas que permiten reconvertir los textos en una versión normalizada, mostrar estadísticas y rastrear información a lo largo de todo el corpus. En su última fase, se ha diseñado un sistema automatizado para codificar diversas estructuras sintácticas gracias a la incorporación y ampliación del etiquetado en XML.

El corpus de SELENE está compuesto de 898 textos de estudiantes mexicanos de educación básica. Los textos fueron recopilados en escuelas públicas y privadas de la Ciudad de México y el estado de Querétaro. Se compilaron textos de cuatro géneros distintos: un descriptivo, una narración personal, una narración de ficción y un argumentativo.

Para observar con más claridad los cambios en el conocimiento de la escritura de los estudiantes, se seleccionaron cuatro periodos de la educación básica: 2º, 4º y 6º de primaria; y 3º de secundaria, que se corresponden con momentos claves del proceso educativo. El segundo grado supone el final del proceso de alfabetización inicial, sexto el final de la escuela primaria y tercero de secundaria el final de la educación básica; el cuarto grado se eligió para tener un punto intermedio que equilibrara el espacio temporal de la primaria.

En total hubo 120 participantes por tipo de escuela (privada o pública). Cada uno de ellos elaboró cuatro textos distintos correspondientes a los géneros mencionados, a excepción de los estudiantes de secundaria que no escribieron la descripción. De este modo además de poder observar el desarrollo de la escritura a través de los grados escolares se facilita la identificación de los cambios en las estrategias de escritura que emplean los estudiantes de acuerdo con el género textual que estén abordando. La siguiente tabla muestra la distribución de los textos por género y grado escolar.

Tabla 3

El corpus SELENE

Grado escolar	Descripciones		Narraciones		Narraciones		Argumentaciones		Total
	E de Escuela		Perro		Miedo		Animales		
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	
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.	NA	NA	30	30	30	30	30	30	180
Total	90	89	120	120	120	120	120	119	898

Nota: Se encuentran sombreadas las casillas que corresponden a los datos que abarca esta tesis.

Se utilizaron estrategias diferentes para la elicitación de cada género de texto. En el caso de la descripción, se leyó en el aula y se proyectaron las imágenes de un libro álbum que habla de la rutina de una estudiante de primaria en África. A partir de este modelo, se solicitó la escritura de un texto en respuesta a los niños de África para contarles cómo era la vida en la escuela a la que asistían los alumnos participantes; se les propusieron preguntas para facilitar la elaboración del texto, por ejemplo: ¿Cómo es mi escuela? ¿Qué hacemos en la escuela? ¿Cómo llegamos a nuestra escuela? Para el texto argumentativo, se generó previamente un debate sobre si era correcto o no matar animales; el propósito era alentarlos a pensar en las razones para hacerlo o no. Después se pidió que escribieran un texto argumentando su respuesta y tratando de considerar lo discutido. El proceso de la narración de ficción fue más complicado: primero se mostró la animación en video *The Misguided*

*Monk*³ (El monje equivocado) con el objetivo de proporcionarles una base común para escribir su narración; sin embargo, esta fue pausada antes del desenlace para tener también una parte original; después se pidió a los estudiantes narrar los acontecimientos vistos e inventar un final. Por último, en la narración personal se solicitó que contaran una experiencia en donde hubieran sentido mucho miedo. Los estudiantes escribieron solo una versión de cada texto; la longitud de los textos fue libre y no hubo límite de tiempo para escribirlos. Los alumnos tuvieron oportunidad de hacer correcciones si lo consideraban necesario, pero en ningún caso se solicitó que revisaran sus textos.

Todos los textos fueron digitalizados en formato pdf y transliterados de manera tal que se preservaran sus características: las letras usadas por los estudiantes, la segmentación de palabras, las líneas que ocuparon y los signos de puntuación que utilizaron. Posteriormente se aplicó un programa para normalizar automáticamente la ortografía y la segmentación de las palabras y, así, hacerlos más legibles para los lectores y poder realizar los análisis sintácticos y de la puntuación planteados en diversos trabajos de investigación.

2.2 El *Corpus* de este estudio

Los subcorpus para esta investigación provienen del *corpus* SELENE y se componen de las narraciones de ficción de los estudiantes de las escuelas privadas. Optamos por acotar la selección de la muestra a la escuela privada debido a que los textos de primaria se pudieron recolectar en el mismo centro educativo, lo que posibilitó que quedaran más equiparadas las condiciones de producción de los textos y se garantizara una mayor homogeneidad de la población. La secundaria era una escuela distinta, pero la mayor parte de sus alumnos venían de la primaria privada seleccionada, ya que esta no cuenta con secundaria.

³ https://www.youtube.com/watch?v=mQQ3BdjCc4I&ab_channel=TomLong

Dividimos el análisis de los textos en dos partes de acuerdo con objetivos de investigación distintos. El primer análisis tuvo como objetivo observar qué recursos organizadores utilizaron los alumnos y a partir de ahí esbozar una categorización que permitiera observar cómo progresa el uso de estos recursos a través de toda la educación básica. Para este primer análisis utilizamos los 120 textos de la escuela privada, los cuales incluyen población femenina y masculina por igual. La distribución de la población por grado y sexo puede verse con mayor detalle en la tabla siguiente.

Tabla 4

Composición del corpus para el primer análisis de los textos

Grado escolar	Mujeres	Hombres	Total
2°	15	15	30
4°	15	15	30
6°	15	15	30
3° de secundaria	15	15	30
Total	60	60	120

En este primer análisis no entramos en detalles acerca de las unidades delimitadas con los recursos organizadores. Para la puntuación nos enfocamos en la cantidad, variedad y posición. Respecto a la puesta en página tomamos en cuenta el número de bloques, los peritextos y otros recursos gráficos como subrayados o cambios en el tamaño y color de la tipografía.

El segundo análisis tuvo como objetivo elaborar una descripción de las unidades delimitadas por los recursos organizadores. Debido a que muchos textos no presentaban puntuación decidimos muestrear y crear una selección de 42 textos de 2° a 6° grado que quedaron distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 5

Composición de la muestra para el segundo análisis

Grado escolar	Mujeres	Hombres	Total
2°	7	7	14
4°	7	7	14
6°	7	7	14
Total	21	21	42

La selección se realizó a partir de cuatro filtros sucesivos. El primero fue la presencia de puntuación al interior del texto, el segundo, que tuviera peritextos, el tercero, variedad de puntuación y el cuarto, cantidad de puntuación. No siempre se aplicaron los cuatro filtros, por ejemplo, en segundo año bastó con aplicar solo el primero debido a que si se aplicaba el segundo no había suficientes textos para completar la muestra. También fue frecuente que sobrarán textos, pero que tras la aplicación de un filtro adicional resultaran insuficientes. Esto sucedió principalmente en la aplicación del tercer y cuarto filtro.

Otro factor relevante en la composición de la muestra para este segundo análisis fue que los autores de las narraciones seleccionadas fueran los mismos que los de los textos seleccionados para un estudio sobre la puntuación de la argumentación que realizó Natalia Moreno, otra integrante del equipo del corpus SELENE. Puesto que se planea en un futuro hacer un estudio comparativo con los datos de análisis de ambos tipos de texto, era indispensable que los textos narrativos y argumentativos pertenecieran al mismo estudiante. Tanto la coincidencia de los autores, como los filtros fueron criterios fundamentales para la integración de la muestra.

2.3 Precisiones metodológicas para el análisis de los datos

En este apartado definimos algunas nociones que nos han permitido identificar las unidades de análisis de este estudio. En primer lugar, hablamos de los elementos de la puesta en página que tuvimos en cuenta para nuestro análisis; en segundo lugar, explicamos algunos aspectos relevantes para entender el análisis de la puntuación que se realizará y, por último, revisamos la estructura de la narración, ya que observamos que muchos segmentos que los estudiantes marcan con puntuación se corresponden con elementos estructurales de este tipo de discurso.

2.3.1 Unidades separadas mediante el uso del espacio

Como vimos en el capítulo 1 la puntuación y el espacio en blanco se relacionan estrechamente en la organización del texto (Catach, 1980; Tournier, 1980, Nunberg, 1990). El uso espacio y otros recursos gráficos (tipografía, mayúsculas, viñetas, etcétera) son organizadores del texto relativos al concepto de “puesta en página”. A continuación, enumeramos los elementos de la puesta en página que analizamos en nuestro corpus. Cabe aclarar que el uso del espacio a nivel de palabra no es un tema de estudio puesto que la segmentación entre palabras es en sí mismo un asunto que requiere su propia investigación.

La primera de nuestras unidades de la puesta en página o distribución espacial del texto es el bloque. Se trata de una unidad puramente gráfica delimitada por un cambio de línea. Identificamos un bloque cuando hay un cambio de línea en un renglón que no llega al borde derecho de la hoja, cuando hay un espacio más amplio que el regular entre líneas, o cuando la siguiente línea comienza con sangría. El bloque puede contar con una o con las tres características que recién mencionamos, además puede estar marcado con un punto y comenzar con mayúsculas, aunque estos últimos recursos no los tomamos como necesarios para la identificación del bloque ya que no son recursos gráficos y con frecuencia los

estudiantes los omiten. El bloque podría ser equiparable al párrafo, pero nos inclinamos por la denominación de bloque debido a que no siempre se corresponde con las exigencias temáticas del párrafo:

El párrafo es la unidad del texto en la que se plantea y desarrolla un aspecto o subtema concreto del tema general. El párrafo sirve, por ejemplo, para introducir una nueva idea o un nuevo aspecto, no tratado en el párrafo anterior; para proporcionar y analizar datos; para ampliar una cuestión anotada en el párrafo precedente; para ejemplificar; o para exponer la conclusión (o conclusiones) del razonamiento previo. En cualquier caso, el párrafo se caracteriza por su coherencia semántica: se articula en torno a un tema único. (Figueras, 2001: 53)

Optamos por la denominación *bloque* debido a que no siempre se trata un tema único en él. Además, el párrafo comienza con mayúscula inicial y termina con punto, características que no siempre se identificaron en los textos que analizamos. Esto no quiere decir que los estudiantes no sean capaces de elaborar párrafos, sino que el bloque nos permite abordar los textos con un enfoque más descriptivo: si partiéramos de la definición de párrafo muchos bloques serían anómalos y la descripción daría cuenta de si está o no bien logrado el párrafo desde una perspectiva adulta, mientras que lo que buscamos es comprender lo que significa esa unidad para los estudiantes.

Además de los bloques, hay otros dispositivos gráficos que entran en la composición de la página y el texto. Estos son los peritextos y otros recursos como subrayados y variaciones en la tipografía. El término “peritexto” se deriva de “paratexto” que Genette (2001) define como:

[...] un cierto número de producciones, verbales o no, como el nombre del autor, un título, un prefacio, ilustraciones, que no sabemos si debemos considerarlas o no como pertenecientes al texto, pero que en todo caso lo rodean y lo prolongan, precisamente por presentarlo [...] por *darle presencia* (p. 7)

El peritexto está definido como un elemento de paratexto que se encuentra en “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.” (p. 10). Dentro de nuestro corpus el emplazamiento corresponde a la hoja. Los peritextos que identificamos son: título, subtítulo, marca léxica de fin (la palabra “fin” al final del texto) y firma. El criterio para identificarlos es similar al del bloque: un cambio de línea. No tomamos en cuenta la alineación de los mismos. A veces estos peritextos aparecen insertos dentro de un bloque y están delimitados con otros recursos que no son el espacio, como puntuación o subrayado. La palabra *fin* o *final* no necesariamente aparece separada del cuerpo del texto; sin embargo, se considera peritexto porque se encuentra en la periferia de este, es decir, no pertenece al contenido discursivo.

2.3.2 Consideraciones generales sobre el uso de la puntuación

Hemos hecho una clasificación de la puntuación a partir de su posición en la página. Ferreiro (1994: 135) apunta que la puntuación “se desliza lenta y dificultosamente” desde las fronteras exteriores hacia el interior del texto. Para ella los textos más primitivos en términos de uso de puntuación son los que tienen marcas solo al final del texto o en los títulos, o sea en los límites del texto. Las marcas que se sitúan entre esos límites las denomina “puntos internos”. En este estudio llamamos puntuación externa a la que se encuentra en los límites del texto y en los peritextos. El punto final es el signo de puntuación exterior más frecuente. Si trasparamos esta idea a la puesta en página, los peritextos presentes en nuestro corpus (exceptuando el subtítulo) están, como lo dice su propia definición, en una posición exterior.

Respecto a los puntos interiores, en nuestro estudio hemos considerado únicamente los signos que operan en niveles superiores al de la palabra, como puede ser en el nivel sintáctico, separando frases, cláusulas u oraciones; o bien, en el nivel de estructura del discurso, separando partes de este, como lo veremos en nuestro análisis. También tuvimos

en cuenta los signos que tienen una función pragmática o retórica, como los que enmarcan preguntas, exclamaciones u otros elementos expresivos.

Hemos dejado fuera del análisis al guion que divide palabras al final de línea gráfica, debido a que actúa solamente al interior de la palabra y más bien sirve para relacionar partes de una palabra que quedaron separadas por un cambio de línea. Este uso del guion está bastante regulado y su análisis solo nos permitiría saber si los estudiantes separan correctamente la palabra en sílabas cuando lo usan, por lo que no es informativo respecto de la organización del texto.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta para entender nuestro análisis es la posibilidad de la puntuación para organizar jerárquicamente los textos, esto es, para separar estructuras dentro de estructuras, como sucede en la puntuación convencional. En esta, el punto y aparte sirve para separar estructuras temáticas: los párrafos; dentro de ellos, los puntos y seguido separan oraciones y, al interior de estas, las comas separan estructuras sintácticas menores. En algunos textos de los estudiantes, encontramos puntuación jerárquica, pero no se usa para delimitar las mismas estructuras que la puntuación normativa. Así, aparecen bloques, delimitados o no por punto; puntos interiores semejantes al punto y seguido, y comas; todos ellos delimitando unidades que no coinciden del todo con las de los textos escritos según las convenciones actuales de escritura. Una parte importante del análisis se centra en las unidades que los estudiantes delimitan y en cómo logran organizar jerárquicamente sus textos.

Por último, aclaramos que se han cambiado los nombres de algunos signos, pues no queremos que la designación tradicional confunda la función delimitadora que tienen los puntos en los textos de los estudiantes. Así, puesto que no hablamos de párrafos, sino de bloques, el punto que puede aparecer para delimitarlos, lo hemos denominado *punto de*

bloque. De igual modo, el punto que puede aparecer al interior de ellos, lo designamos como *punto interior*, ya que no separa las mismas estructuras que el punto y seguido. En cuanto a la coma, la denominamos *vírgula*; esta, al ser plurifuncional, puede tener o no usos convencionales. Se ha conservado el nombre de los demás signos, porque muchos de sus usos se acercan a los convencionales.

2.3.3 Abreviaturas de los signos de puntuación

Los nombres de los signos de puntuación se han abreviado para facilitar su anotación en la base de datos y los gráficos que reportan los resultados. Las abreviaturas que usamos para los signos están basadas en las propuestas por las propuestas por Ferreiro (1996) y Dávalos (2016), con la diferencia de que no tomamos en cuenta el lugar del signo en la línea. Para los puntos, *pu*, agregamos una letra dependiendo su posición en el texto: una “i” cuando están al interior del bloque o del texto, una “b” cuando se encuentran al final del bloque y una “f” cuando se encuentran al final del texto.

Coma = vir

Punto interior = pui

Punto de bloque = pub

Punto final = puf

Dos puntos = dpu

Punto y coma = puvir

Puntos suspensivos = psus

En el caso de los signos dobles, después de la etiqueta indicamos con la letra “A” aquellos que abren y con la letra “C” los que cierran. Cuando los signos pareados aparecen juntos los registramos como uno solo incluyendo ambas letras. No tomamos en cuenta si los signos están rotados. Los paréntesis los registramos sin las letras “A” y “C” ya que no hubo ningún caso donde no aparecieran en pares.

Paréntesis = prnts

Signos de interrogación = intAC

Signos de exclamación = excAC

Comillas = cmasAC

2.3.4 Categorías relacionadas con la estructura de la narración

Dentro de la organización textual las unidades delimitadas pueden ser muy diferentes entre sí. Nunberg (1990: 18) aclara que hay unidades que dependen del género textual por lo que resulta pertinente discutir sobre las unidades de la narración. En esta investigación tomamos como base los esquemas de Labov (1972) y de Stein & Glenn (1979). Labov define la narración como:

[...] one method of recapitulating past experiences by matching a verbal sequence of events which (it is inferred) actually occurred. [...] Narrative, then, is the only way of recapitulating this past experience: the clauses are characteristically ordered in temporal sequence [...] we can define a *minimal narrative* as a sequence of two clauses which are *temporally ordererd*: that is, a change in their order Will result in a change in the temporal sequence of the original semantic interpretation. (p. 359-360)

De acuerdo con Labov, una narración puede componerse de seis partes: 1) resumen; 2) orientación (en ella se identifican tiempo, lugar y personas); 3) complicación (planteamiento del problema, hecho más tenso de la narración); 4) evaluación; 5) resolución; 6) coda (observaciones de la narración en general). Para que exista una narración solo una parte es imprescindible: la complicación. Ahora bien, no todo lo narrado tiene el mismo peso. La narración avanza a través de cláusulas específicas “The skeleton of a narrative then consists of a series of temporally ordered clauses which we may call narrative clauses.” (p. 361). Sintácticamente hablando no hay muchas diferencias entre una cláusula y la cláusula narrativa. El elemento que tiene más peso es el verbo, que en la cláusula narrativa suele estar en pretérito.

Aunque la secuencia de cláusulas narrativas constituya la estructura principal de la narración, la evaluación constituye la segunda parte más importante de este género discursivo. Esta se define como “the means used by the narrator to indicate the point of the narrative, its *raison d’être*: why it was told, and what the narrator is getting at.” (Labov, 1972: 366). Las cláusulas evaluativas detienen la acción y expresan las impresiones o sentimientos del narrador que justifican la acción:

The emotions that are expressed may have been instantaneous or simultaneous with the action at the time, but when they are expressed in separate sentences, the action stops. Stopping the action calls attention to that part of the narrative and indicates to the listener that this has some connection with the evaluative point. (Labov, 1972: 374)

La evaluación generalmente reúne varias acciones sobre las que da una impresión, pero en otras ocasiones se hace en una menor escala, aportando información que el oyente (lector en nuestro caso) desconoce o no le son familiares. Este tipo de evaluación se denomina explicación:

Explicatives do not necessarily serve the evaluative function of bringing several actions together. The action of narrative is suspended, but the attention of the listener is not maintained at that point of time.[...] explication may itself be required only to describe actions and events that are not entirely familiar to the listener (Labov, 1972: 392).

Para el estudio de los usos de la puntuación hemos considerado las diferencias entre evaluación y explicación, especialmente la perspectiva desde la cual se realiza una y otra: desde afuera o desde dentro de la narración. Desde afuera, el narrador es el que expresa sus sentimientos y opiniones hacia una parte de la narración. Este tipo de evaluación tiene cierta independencia de la acción y para ella reservamos el término “evaluación”. Llamamos “explicación” a aquella evaluación que se encuentra dentro de la narración. Las explicaciones están ligadas a las acciones y su función es contextualizarlas. Tanto las acciones, como las

evaluaciones y explicaciones son estructuras que actúan como guía de las separaciones que los estudiantes delimitan con la puntuación.

En cuanto a las acciones, hemos observado que la noción de cláusula narrativa de Labov en muchas ocasiones resulta insuficiente para describir las separaciones relativas a la acción que los estudiantes llevan a cabo mediante la puntuación. Nos ha parecido más adecuada para explicar estas separaciones la noción de acción propuesta por Van Dijk (1996) porque incorpora un componente intencional que se haya presente en muchas de las acciones separadas con los signos de puntuación:

[...] caracterizaremos una acción simplemente como la combinación de una intención y de un hacer⁴ [...] no las llevamos a cabo sin más [...] sino para conseguir con ello alguna *otra cosa*. Mientras llevamos a cabo una acción perseguimos determinada *finalidad*, tenemos fijado un *objetivo* o determinado *propósito*. (Van Dijk, 1996: 85)

A esta definición añadimos el rol agente de los personajes por lo que entendemos acción como un evento que expresa un cambio provocado por un personaje. La acción es entonces similar a la cláusula narrativa en cuanto a que es el elemento que hace avanzar la narración, pero incorpora otros elementos que contribuyen a entender sus motivaciones.

Los conceptos desarrollados por Labov explican muy bien las narraciones de experiencias personales; sin embargo, cuando se trata de narraciones de ficción es necesario considerar otras nociones que permiten dar cuenta de las complicaciones que experimenta la narración. Stein & Glenn (1979) proponen una estructura binaria de la narración de ficción en la que se integra un escenario (*setting*) y un sistema de episodios que se relacionan lógicamente. El escenario establece el contexto físico, temporal y social en el que se introducen los personajes y corresponde en buena medida con el concepto laboviano de

⁴ Un hacer es un tipo de suceso. Este término implica un cambio “se produce cuando, en un determinado estado, se añaden o suprimen objetos o cuando los objetos adquieren otras propiedades o pasan a relacionarse entre sí de otra manera.” (Van Dijk, 1996: 83)

orientación. Para esta investigación retomamos las nociones de escenario u orientación bajo el nombre de “entrada”.

Los episodios refieren a secuencias de acciones y eventos internos, como planes y metas, que constituyen una cadena causal originada por un evento que propicia un cambio en el estado de las cosas y termina con una resolución:

An episode is the primary higher order unit of a story and consists of an entire behavioral sequence. It includes the external and/or internal events which influence a character, the character's internal response (goals, cognitions, plans) to these events, the character's external response to his goals and the consequence resulting from his overt responses. Inherent in this sequence is a causal chain of events beginning with an initiating event and ending with a resolution. (Stein & Glenn, 1979: 62)

El evento inicial tiene como característica central provocar una respuesta en el personaje principal. Este esquema de acción-reacción permite que la historia continúe avanzando hasta una resolución. El número de episodios en cada narración no está definido y las relaciones entre ellos pueden ser variadas, pero no establecen jerarquías entre ellos por lo que la unión de varios episodios no implica la creación de una unidad mayor (Stein & Glenn, 1979: 68). Esto se aparta del esquema de Labov que propone un número definido de partes de la narración. La noción de episodio de Stein & Glenn resulta de gran utilidad en nuestro análisis debido a que permite una mejor explicación en relación con el uso de la puntuación.

En resumen, para nuestro análisis de los usos de la puntuación tomamos algunos elementos de la concepción de la narrativa de Labov, principalmente la distinción entre las cláusulas narrativas, que representan las acciones, y el lenguaje evaluativo, que se compone de explicaciones y evaluaciones. Las explicaciones están regidas por las acciones y les dan contexto mientras que en las evaluaciones se expresan las impresiones del narrador acerca de las acciones desde fuera de ellas. También tomamos de este autor la noción de cierre o coda,

esto es, la parte de discurso que indica el fin de la narración y que puede ligarla con una reflexión hecha desde el presente. Por otra parte, tomamos del esquema de Stein & Glenn la noción de episodio y la de evento inicial. El conjunto de estos elementos nos ha ayudado a entender gran parte de las segmentaciones que los niños marcan con puntuación en sus textos.

2.4 Análisis de la estructura de la narración *The Misguided Monk*

La historia transcurre en una construcción situada en lo alto de una montaña, posiblemente un templo en algún lugar del lejano oriente. Presenta dos personajes: un anciano de rasgos orientales y un perro que lleva consigo una pelota. La narración se compone de varios episodios.

Entrada

La animación comienza con un plano del templo en el que se aprecia la altura de la montaña. En él está el anciano practicando algún arte marcial o ejercicio oriental.

Primer episodio

Evento inicial: Llega el perro con la pelota e interrumpe al monje con un ladrido y le ofrece la pelota. El anciano no responde inmediatamente y el perro insiste con la pelota.

Evento dos: Comienza entonces una serie de interacciones en las que el anciano lanza la pelota y el perro la trae de regreso, hasta que el anciano lanza la pelota fuera de la construcción (se infiere que hacia el abismo) y el perro se avienta detrás de ella. Con esto finaliza el primer episodio.

Segundo episodio

El anciano trata de continuar su ejercicio, pero, como no parece estar tranquilo, decide bajar a buscar al perro. Sube a una roca para observar mejor el espacio, pero resbala y se precipita cuesta abajo. Finaliza el episodio.

Tercer episodio

Empieza cuando el anciano despierta del golpe que se dio al caer y ve la pelota. Se levanta y va a recogerla. Ahí se interrumpió la presentación del video y es a partir de ese momento que los estudiantes tienen que inventar el final de la historia. El episodio termina cuando el anciano, tras recoger la pelota, ve al perro inconsciente; entonces lo carga y va de regreso con él a su casa.

Cuarto episodio

El anciano está en su casa meditando, con el perro a un lado, delante del fuego de la chimenea. Transcurre la noche y al amanecer el perro despierta. El anciano se pone feliz.

Cierre

El anciano y el perro juegan con la pelota en el espacio inicial del video. El anciano ha logrado incorporar al perro y a la pelota en sus ejercicios.

Capítulo 3

Análisis de los recursos para organizar los textos

Este capítulo tiene como objetivo categorizar los textos de tal manera que podamos entender cómo los estudiantes organizan la puesta en página y utilizan la puntuación para ordenar sus contenidos a través de los grados escolares. También tiene como propósito observar cómo se utilizan ambos sistemas por separado y como se relacionan en su tarea organizadora. Este primer análisis abarca los 120 textos que integran nuestro subcorpus 1. El capítulo está dividido en tres apartados. En el primero se presentan las categorías del análisis y ejemplos que las ilustran; en el segundo, la distribución de los textos de acuerdo con dichas categorías, y, en el último, algunas conclusiones.

3.1 Categorías de análisis

Tomando en cuenta los factores especificados en la metodología: ausencia o presencia de puntuación, presencia de peritextos, división en bloques, variedad y cantidad de puntuación interna, clasificamos los textos en varias categorías. El primer criterio para agrupar los textos fue que tuvieran o no bloques separados; esto permitió clasificarlos en textos de un solo bloque y textos de más de un bloque. Después se consideró la puntuación exterior para dividir los textos según presentaran o no puf. La presencia de puntuación interior fue el tercer criterio para clasificar los textos. Además, de su presencia, la puntuación interior se utilizó como criterio para evaluar si se utilizaba o no para organizar jerárquicamente el texto; esto se analizó tanto en los textos de un solo bloque, como en los textos de varios bloques.

Cabe aclarar que la presencia de puntuación interior puede tener efectos distintos en la organización de los textos, dependiendo si se usa un solo tipo de signo o se alternan tipos

diferentes. La sola presencia de bloques con un solo tipo de signos de puntuación en su interior, ya sean solo puntos, o sean solo comas, crea jerarquía en la información que contiene un texto, pues se separan estructuras dentro de estructuras mediante ambos dispositivos. Si dentro de los bloques aparecen puntos interiores y comas, la jerarquía se complica porque entonces habrá tres niveles de estructuras separadas: las que separan los bloques, las que separan los pui y las que separan las vir. Los textos de un solo bloque pueden o no tener jerarquía; cuando contrastan en su interior los puntos y las comas, establecen jerarquía en la organización, pero si solo contienen un mismo tipo de signo, o vir o pui, no hay jerarquía pues todo lo que separan se trata de la misma manera. Lo mismo sucede con los textos que contienen bloques sin puntuación interior. La existencia de jerarquía, entonces, fue otro criterio para categorizar los textos. La clasificación de los textos atendiendo a estos criterios y su combinación dio lugar a la integración de seis categorías de análisis, las que se presentan y ejemplifican a continuación.

Categoría 1

Los estudiantes no usan ni el espacio ni la puntuación para organizar el contenido del texto. Este se compone de un solo bloque, incluso cuando el texto abarca varias hojas. Hay dos subcategorías; 1a, que comprende textos sin peritextos y 1b, en la cual hay peritextos.

Esta categoría de textos nos permite observar que la ausencia de puntuación y de peritextos no implica que los estudiantes no sean capaces de crear narraciones largas y semánticamente bien estructuradas, lo que prueba que la adquisición de la organización del texto tiene cierto grado de independencia en relación con el contenido. Esto podemos verlo en el siguiente texto que ejemplifica la categoría 1a, ya que carece de puntuación y distribución espacial del contenido, así como de peritextos.

Figura 1

Texto 04NPF0033PB

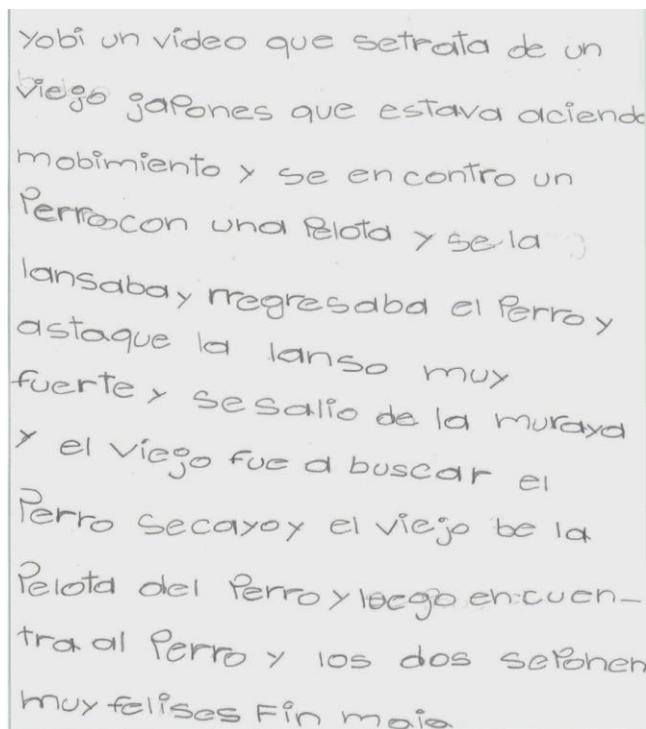
Obia una bes un chino que estaba meditando
y peso un Perrito que queria jugar con el
entonses le trajo una Pelota y el chino se
enojo y la lasso y el Perrito fue por ella
y se la trajo pero el chino se enojo
mas y la lasso mas fuerte pero la Pelota
se fue al presipisio y el Perrito se lasso
por ella y al chino no le import y volvio
a meditar pero despues de un rato
se empeso a preocupar y fue a buscarlo
pero el tambien se cayó y encontro su
Pelota pero no al Perrito entonses sio
buscandolo y encontro al Perrito que estaba
buscando al chino y el chino corio asi a el
Perrito y lo abtasolueso empesaron a jugar
juntos y se isieron amigos

El texto se presenta en un solo bloque y sin peritextos, pero como ya mencionamos esto no es impedimento para que el estudiante elabore una narración larga y coherente. Hay que resaltar que del mismo modo habrá textos que estén muy bien organizados gráficamente, aunque su contenido no esté demasiado desarrollado.

Consideramos la subcategoría 1b como una variante de la anterior, porque los textos también se componen de un bloque y carecen de puntuación, pero contienen peritextos, los cuales pueden estar o no separados. Hemos considerado los peritextos como un parámetro de organización que crea una diferencia relevante en un periodo temprano, pues implica empezar a tomar conciencia de los elementos que caracterizan los textos y del uso del espacio. En las narraciones encontramos peritextos que se colocan al principio o al final del texto: los títulos y las marcas léxicas de final o la firma. Los títulos aparecen separados siempre, en tanto que la palabra *Fin* o la firma no siempre lo están.

Figura 2

Texto 02NPF0001PB



yobi un video que se trata de un
viejo japonés que estaba haciendo
movimiento y se encontró un
perro con una pelota y se la
lanzaba y regresaba el perro y
cuando la lanzó muy
fuerte y se salió de la muralla
y el viejo fue a buscar el
perro se cayó el viejo de la
pelota del perro y luego en-
contró al perro y los dos se
fueron muy felices Fin maia

En este ejemplo podemos observar que al final del texto se encuentran las palabras “Fin” y “maia” que corresponderían a marca léxica de fin y a la firma; sin embargo, estos elementos no aparecen separados por espacio. Aunque no hay puntuación, podemos notar que los estudiantes reconocen ciertos límites que requieren una marca, ya sea el principio o el final del texto. En este grupo hay dos textos que usan los peritextos para separar su relato de la historia mostrada y el del final que ellos inventan, el cual tratan como otro texto.

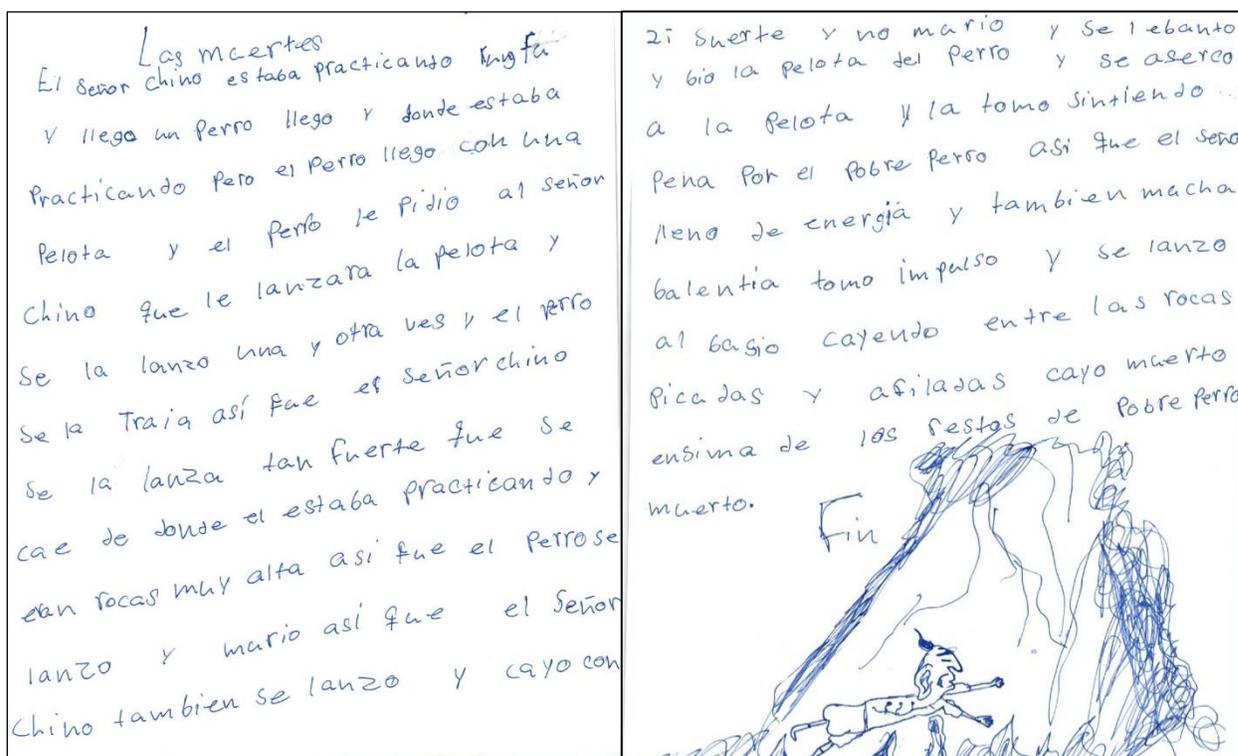
Categoría 2

Al igual que en la categoría 1, los textos de la categoría 2 están integrados por un solo bloque. Los peritextos siguen apareciendo, aunque no en todos los textos ni tampoco separados sistemáticamente, específicamente la marca léxica de final o la firma pueden aparecer unidos

al cuerpo del texto. La diferencia fundamental de esta categoría es que los estudiantes utilizan puntuación externa: marcan el final del texto con un punto.

Figura 3

Texto 04NPM0047PB



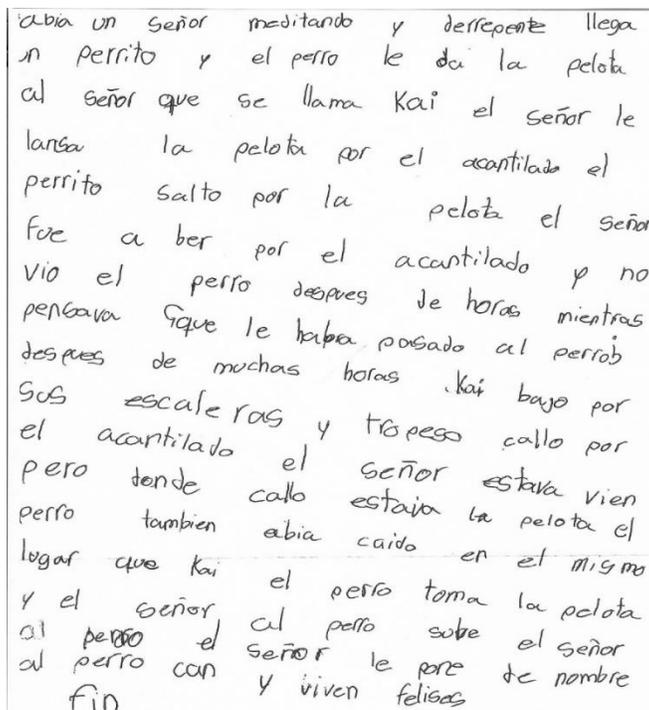
En este ejemplo el único signo de puntuación es un punto final (puf). Al principio y al final del texto el estudiante usó título y marca léxica de fin, ambos separados mediante espacio. Al igual que en la figura 1, este texto presenta una narración larga y bien estructurada semánticamente; sin embargo, se presenta en un solo bloque que no tiene divisiones en su interior. También nos permite observar que los estudiantes elaboran textos con pocos recursos organizadores en grados superiores a segundo.

Categoría 3

Esta categoría se distingue por la presencia de puntuación interior, aunque el texto se sigue organizando en un solo bloque. A partir de esta categoría, si los textos contienen peritextos, estos van a aparecer separados sistemáticamente. La categoría se ha dividido en dos subcategorías. La primera, 3a, se caracteriza por tener puntuación incipiente: el texto contiene a lo sumo dos signos, por lo general, solo comas (vir), o bien, solo puntos interiores (pui); también pueden aparecer admiraciones, comillas o interrogaciones. Algunos textos carecen de punto final.

Figura 4

Texto 04NPM0058PB



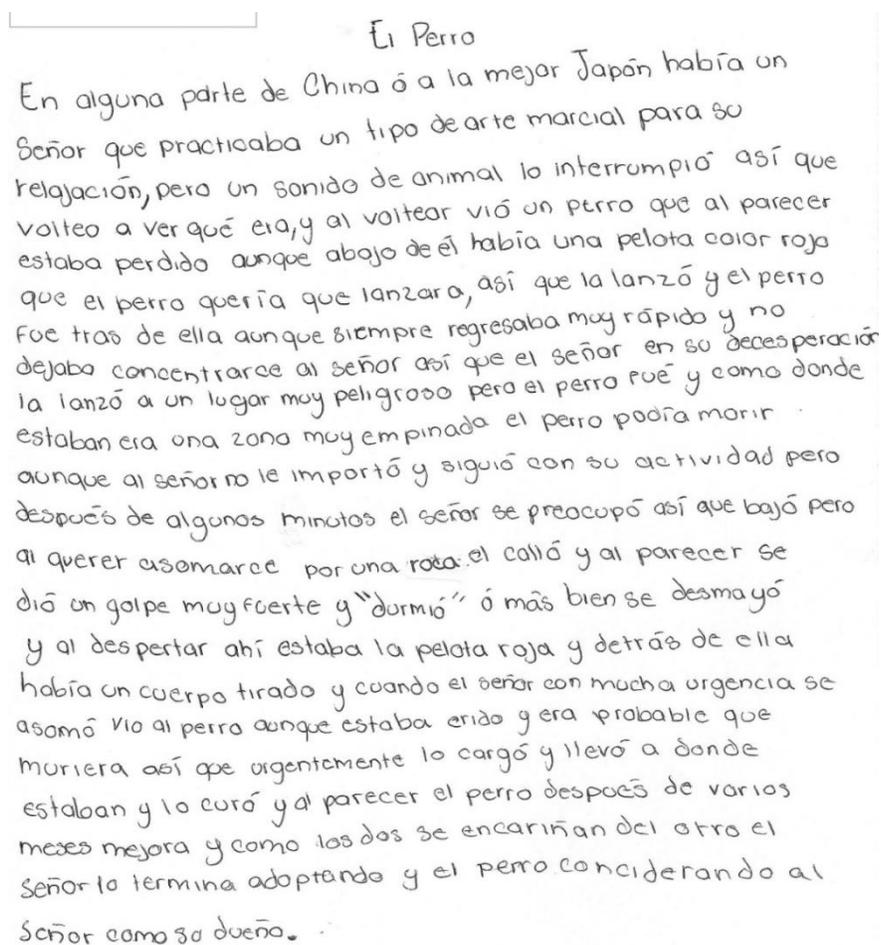
habia un señor meditando y de repente llega
un perrito y el perro le da la pelota
al señor que se llama Kai el señor le
lansa la pelota por el acantilado el
perrito salto por la pelota el señor
fue a ver por el acantilado y no
vio el perro después de horas mientras
pensaba que le había pasado al perro
después de muchas horas Kai bajo por
sus escaleras y traspaso calle por
el acantilado el señor estaba bien
pero donde calle estaba la pelota el
perro también había caído en el mismo
lugar que Kai el perro toma la pelota
y el señor al perro sobre el señor
al perro el señor le pone de nombre
al perro con y viven felices
fin

El texto está compuesto de un bloque y la única puntuación en su interior son un par de signos de interrogación (intAC) en la línea 8. No presenta puf, pero sí tiene marca léxica de final separada mediante un espacio.

Los textos de la subcategoría 3b se presentan también en un solo bloque y con puntuación interior. La diferencia respecto de la 3a es que la puntuación interna se usa para separar estructuras variadas, principalmente semánticas, tales como la historia mostrada, el final, episodios y acciones. En estos textos se usa el mismo tipo de puntuación, vir o pui, para delimitar las estructuras; el punto final tiende a aparecer sistemáticamente.

Figura 5

Texto 06NPF0071PB



El Perro

En alguna parte de China ó a la mejor Japón había un señor que practicaba un tipo de arte marcial para su relajación, pero un sonido de animal lo interrumpió así que volteo a ver qué era, y al voltear vió un perro que al parecer estaba perdido aunque abajo de él había una pelota color rojo que el perro quería que lanzara, así que la lanzó y el perro fue tras de ella aunque siempre regresaba muy rápido y no dejaba concentrarse al señor así que el señor en su desesperación la lanzó a un lugar muy peligroso pero el perro fue y como donde estaban era una zona muy empinada el perro podía morir aunque al señor no le importó y siguió con su actividad pero después de algunos minutos el señor se preocupó así que bajó pero al querer asomarse por una rata el cayó y al parecer se dió un golpe muy fuerte y "durmió" ó más bien se desmayó y al despertar ahí estaba la pelota roja y detrás de ella había un cuerpo tirado y cuando el señor con mucha urgencia se asomó vio al perro aunque estaba enido y era probable que muriera así que urgentemente lo cargó y llevó a donde estaban y lo curó y al parecer el perro después de varios meses mejora y como los dos se encariñan del otro el señor lo termina adoptando y el perro considerando al señor como su dueño.

En este ejemplo tenemos un bloque que tiene a su interior varias estructuras semánticas (entrada y secuencias de acción) delimitadas mediante vir; sin embargo, a partir de la línea 6, no aparece más este signo. Además, se encuentran un par de comillas (cmas),

que no se suman como signos diferenciados a las comas, puesto que no separan estructuras.

El texto tiene también en sus extremos título y puf.

Categoría 4

La principal característica de esta categoría es la variedad de puntuación para separar unidades de diferente naturaleza al interior del texto. Al haber variedad de signos, ya puede establecerse una jerarquía e identificarse unidades al interior de otras, a pesar de que el texto sigue presentándose en un solo bloque. La variedad de la puntuación se limita a dos tipos de signo: pui y vir, principalmente. De este modo, en los textos se separan estructuras mayores con los pui, mientras que las vir subdividen tales estructuras, creándose así jerarquía en la organización del texto.

Figura 6

Texto 02NPM0020PB

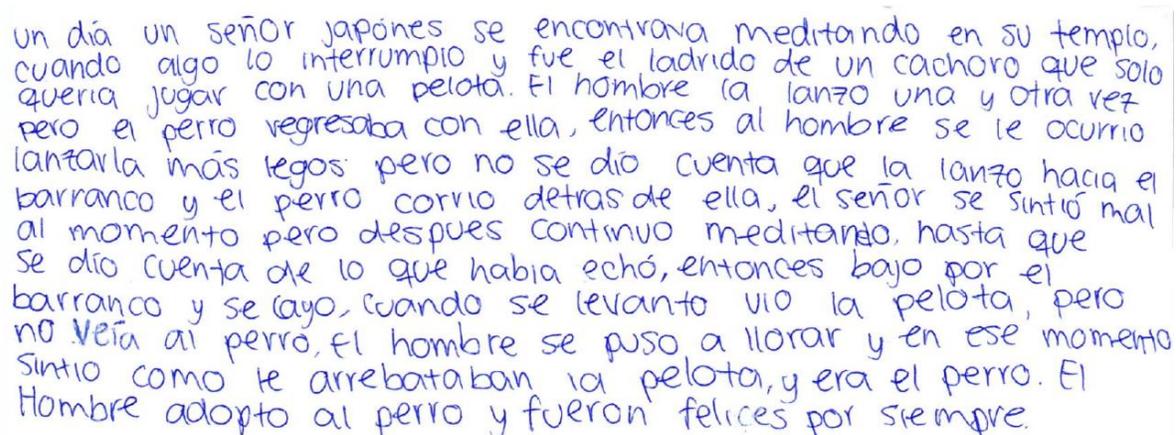
Había una vez un monje haciendo yoga solo.
De repente un perrito apareció, el perrito corrió al monje, el monje se dio cuenta. El perrito le dio la pelota el monje la abento, el perrito la cogió y se la dio al monje y el monje la abnto y la abento y la abento, hasta que el monje la lanzó el perrito saltó y se cayó. El monje se entristeció, entonces fue por el perrito. El monje se paró en una roca y se resbaló y se cayó. Cuando el monje se paró vio la pelota del perrito. Entonces cuando iba a agarrar la pelota el perrito regresó, el monje lo abrazó y fueron amigos para siempre.

Fin

En este ejemplo el texto tiene un solo bloque y en su extremo final se encuentra la marca léxica de fin en un tamaño de letra más grande y subrayada. Al interior del bloque hay delimitaciones con dos tipos de signos distintos: los pui separan la entrada, el evento inicial, y algunos episodios, mientras que las vir acciones y secuencias de acciones dentro de los episodios. Con este ejemplo también podemos advertir que, así como los estudiantes elaboran textos con pocos recursos organizadores en grados superiores, hay alumnos en segundo grado que tienen un amplio dominio de estos recursos.

Figura 7

Texto 09NPF0100PI



un día un señor japonés se encontraba meditando en su templo, cuando algo lo interrumpió y fue el ladrido de un cachorro que solo quería jugar con una pelota. El hombre la lanzó una y otra vez pero el perro regresaba con ella, entonces al hombre se le ocurrió lanzarla más lejos pero no se dio cuenta que la lanzó hacia el barranco y el perro corrió detrás de ella, el señor se sintió mal al momento pero después continuó meditando, hasta que se dio cuenta de lo que había echó, entonces bajó por el barranco y se cayó, cuando se levantó vio la pelota, pero no veía al perro, el hombre se puso a llorar y en ese momento sintió como le arrebataban la pelota, y era el perro. El hombre adoptó al perro y fueron felices por siempre.

Aunque este texto de una estudiante de secundaria es más elaborado desde el punto de vista narrativo, sus recursos organizativos no son más avanzados que los del niño de segundo, presentado inmediatamente antes. En el texto de secundaria también hay pui y vir, pero las delimitaciones con pui no son tan abundantes como en el de segundo. El primer punto separa el evento inicial de secuencia de acciones de la narración; los dos restantes se usan para separar el desenlace y el cierre. Todo lo demás se delimita con comas, lo que no permite distinguir a través de la puntuación los episodios de las acciones y secuencias de acción. El texto tampoco tiene punto final puf ni la marca léxica delimitadora.

Categoría 5

Esta categoría tiene como rasgo principal la separación del texto en bloques. Los textos divididos de esta manera pueden contener puntuación interior (la mayoría de ellos), o no (solo dos de ellos). La puntuación consiste en el uso de un mismo tipo de signo al interior de, por lo menos, uno de los bloques. Se utilizan, por lo general, comas y, en raras ocasiones, puntos. Los textos con bloques y puntuación interior tienen jerarquía, ya que, de manera semejante a los de la categoría 4, en ellos se separan unidades mayores mediante los bloques, en tanto que los puntos interiores subdividen tales unidades.

Figura 8

Texto 06NPM0090PB

6° El anciano y el
perro

Abia una vez un Monje que vivia en un palacio y benia un perro que traia una pelota de color roja el monje lanzaba la pelota y el perro la traia una y otra vez.

El monje se enoja mucho y lanzo la pelota lo más fuerte que pudo ~~el~~ ~~perro~~ la pelota se abia pasado de la cerca y en tonces el perro fue por ella pero el palacio estaba en una montaña entonces el perro callo el monje no lo vio asi que lo ignora despues de un rato el monje sintio culpa entonces fue a buscarlo.

Al tratar de buscarlo el se resbala y se golpeo la cabeza asi que se desmallo cuando desperto vio la pelota entre un monticulo pequeño de rocas.

El monje no encontraba al perro asi que cada noche el sacaba un plato de perro donde habia comida y agua.

despues de un año el pudo encontrarlo y lo conserva el monje ya podia estar tra nguila porfin el pudo encontrarlo.

El texto de la Figura 8 es ejemplo de un texto compuesto por varios bloques sin puntuación en su interior. Los únicos signos que aparecen son los que los delimitan,

además del espacio entre líneas. Los primeros tres bloques dividen los acontecimientos del video en episodios: en el primero los personajes se conocen y comienzan los lanzamientos de pelota, en el segundo sigue la interacción y llega el clímax de la caída del perro, en el tercero el monje cae y encuentra la pelota. Los dos últimos bloques corresponden uno a un episodio inventado por el autor y el otro al final: en el primero se narra una acción que se repite en un tiempo indefinido (cada noche el monje deja comida y agua al perro) y en el segundo, en un tiempo concreto (después de un año) los personajes se reencuentran. Si comparamos este ejemplo con los anteriores podemos observar cómo pueden crearse delimitaciones similares, ya sea empleando la puntuación, o el espacio.

Figura 9

Texto 09NPM0108PI

El monje estaba entrenando en su templo cuando un amigable perro se acercó para jugar pero el monje tenía que seguir con su entrenamiento así que le insistía al perro que se fuera, en una ocasión le lanzó una pelota roja pero el perro lo tomó como un juego y la trajo de vuelta con el monje, el monje tanto, lanzó la pelota muy lejos y se cayó del monte entonces el perro fue a buscarla y el siguió meditando. Parecía que todo se había arreglado pero el monje se sintió mal y ~~se~~ se asomó para ver si veía al perro o a la pelota pero se tropezó y cayó ~~del templo~~ del templo

Fue entonces cuando el perro llegó al templo con la pelota pero se dio cuenta de que el monje ya no estaba, fue cuando escuchó que un anciano se estaba retorciendo y quejándose entonces se asomó y vio al monje, el perro, rápidamente bajó y empezó a lamer al anciano, el anciano se quitó su cinta y se la dio al perro, como el estaba en voto de silencio no le pudo decir nada, sólo hizo una reverencia y se murió

El perro rompió en llanto pero supo lo que tenía que hacer, siguió el legado del monje y se entrenó física y mentalmente y decidió entrenar otros animales pero el se ~~en~~ enfocaba en la tolerancia

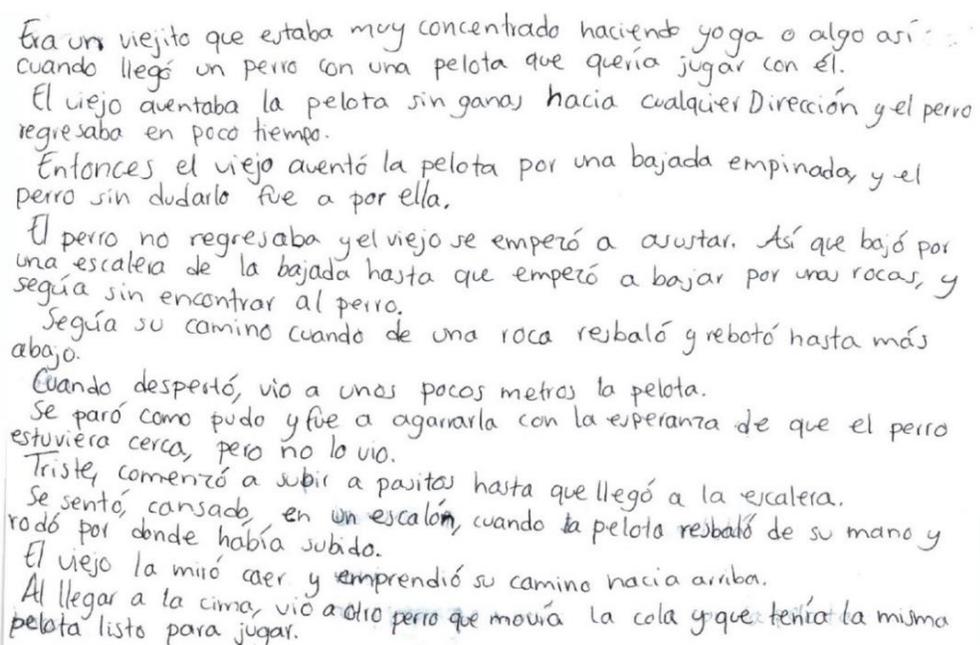
En este ejemplo el texto se encuentra dividido en varios bloques que en su interior tienen delimitaciones hechas mediante vir. Resulta interesante que los bloques quedan delimitados casi en su mayoría solo por espacio y mayúsculas inicial; únicamente el primer bloque tiene puf, incluso el último carece de puf.

Categoría 6

Además de presentar bloques y puntuación interior, los textos de esta categoría se caracterizan porque los signos al interior de los bloques son de diferente tipo, generalmente vir y pui. En estos textos la jerarquía del texto se complica, pues los bloques permiten distinguir unidades que en su interior tienen otras unidades separadas por pui y, a su vez, al interior de ellas, otras separadas por vir. Esta categoría se subdivide en dos. La diferencia entre una y otra radica en la variedad de signos que se incorporan en la segunda: dos puntos o comillas para separar discurso directo; puntos suspensivos, y signos de admiración e interrogación, también en discurso directo.

Figura 10

Texto 09NPF0098PI



Era un viejito que estaba muy concentrado haciendo yoga o algo así.
Cuando llegó un perro con una pelota que quería jugar con él.
El viejo aventaba la pelota sin ganas hacia cualquier Dirección y el perro regresaba en poco tiempo.
Entonces el viejo aventó la pelota por una bajada empinada, y el perro sin dudarlo fue a por ella.
El perro no regresaba y el viejo se empezó a asustar. Así que bajó por una escalera de la bajada hasta que empezó a bajar por una roca, y seguía sin encontrar al perro.
Seguía su camino cuando de una roca resbaló y rebotó hasta más abajo.
Cuando despertó, vio a unos pocos metros la pelota.
Se paró como pudo y fue a agarrarla con la esperanza de que el perro estuviera cerca, pero no lo vio.
Triste, comenzó a subir a pautas hasta que llegó a la escalera.
Se sentó, cansado, en un escalón, cuando la pelota resbaló de su mano y rodó por donde había subido.
El viejo la miró caer y emprendió su camino hacia arriba.
Al llegar a la cima, vio a otro perro que movía la cola y que tenía la misma pelota listo para jugar.

A diferencia de la categoría anterior, en este ejemplo podemos observar una que los bloques están delimitados de manera sistemática y a través de varios recursos tanto gráficos como de puntuación: cambio de línea, sangría, mayúscula inicial y pub. Además varios bloques tienen divisiones a su interior realizadas con pui y vir, por lo que se puede establecer una jerarquía de tres niveles, marcada por los bloques, los pui y las vir.

También podemos notar que en esta categoría los estudiantes suelen delimitar unidades más pequeñas. En este ejemplo el bloque es utilizado en su mayoría para delimitar secuencias de acciones y la puntuación al interior del bloque para separar las acciones dentro de las secuencias. Como hemos visto a lo largo de este capítulo un recurso como el bloque puede delimitar varias unidades como el recuento del video y el final de los estudiantes, episodios e incluso secuencias de acciones. Este es otro ejemplo de la flexibilidad de los recursos organizadores, ya que un mismo tipo de unidad puede estar marcada con distintos delimitadores, ya sea de puntuación o puesta en página.

La subcategoría 6b tiene como atributos la confluencia de puntuación y recursos gráficos en la organización del texto y la diversificación de la puntuación y las unidades que se delimitan. Todos los textos tienen varios bloques que a su vez se subdividen con puntuación. En esta categoría está presente una variedad mucho más amplia de signos, tales como psus, dpu, pvir, cmas y prnts. Con el aumento en la variedad de signos también incrementa el tipo de unidades delimitadas, por ejemplo, explicaciones, discurso directo, preguntas y unidades sintácticas como aposiciones, complementos circunstanciales, subordinadas adverbiales, entre otras.

Figura 11

Texto 09NPM0069PI

Desde el monje*
Para alcanzar nuestro apogeo en la espi-
ritualidad hay que meditar y así también
se aclararán muchos misterios para poder
vivir penamente y felices. GUAU!!! ¿Qué fue
eso? Bueno ya no importa, seguiré (...)
GUAU!!! ¿Qué hace un perro aquí? ¿Quiere
jugar? Bueno, se la lanzaré una vez y ya.
¡Ya regresó! Bueno, sólo porate está bonito se la
lanzaré otra vez. Ahora a meditar. GUAU!!!
Ya me arto. Ahora lo más fuerte que puedo. ¡Chale!
Se aventó el perro. Quizá debería ir a buscar
lo mmm después de mi meditación.
Ahora si ya puedo ir por el perro. Está un poco
peligroso pero al chile si puedo. Qué linda roca
me debería subir a ver si así veo al perro. ¿Qué
está pasando? ¡A y, me caigo! ... La pelota, ah
esta. ¿Pero el perro? Seguiré buscando, tal vez
en los arbustos, o en el río, o en las ramas
del árbol. No, no, no, y ¡no! Me regresare y
me llevare su pelota. *Al llegar al templo*
¡Fíjulais! ¡Ahí estás! ¡Llegaste! ¿Quieres
jugar? ¡Ve por ella! -Fin.

En este ejemplo, los bloques, marcados con pub y espacio, tienen en su interior unidades delimitadas con pui y vir. Además, el estudiante utilizó otros signos como signos de exclamación, de interrogación, paréntesis, puntos suspensivos y asteriscos. También tiene la particularidad de que se narra desde la perspectiva del monje, lo que genera una serie de marcas expresivas para enfatizar giros en el discurso directo, como el hablar para sí mismo del monje o representar al perro. Este relato resulta muy interesante teniendo en cuenta que no hay diálogos en el video. Aquí podemos ver cómo a los estudiantes ya no les parece suficiente quedarse en el mero recuento y optan por otras maneras de narrar, lo que les permite utilizar recursos variados de manera simultánea.

3.2 Resultados del análisis

Este apartado presentaremos los resultados del análisis según las categorías que hemos definido. Hemos decidido presentar un cuadro de resumen con los criterios básicos de las categorías para que el lector pueda tenerlo a la mano.

Tabla 6

Resumen de las categorías de acuerdo con los recursos organizadores empleados

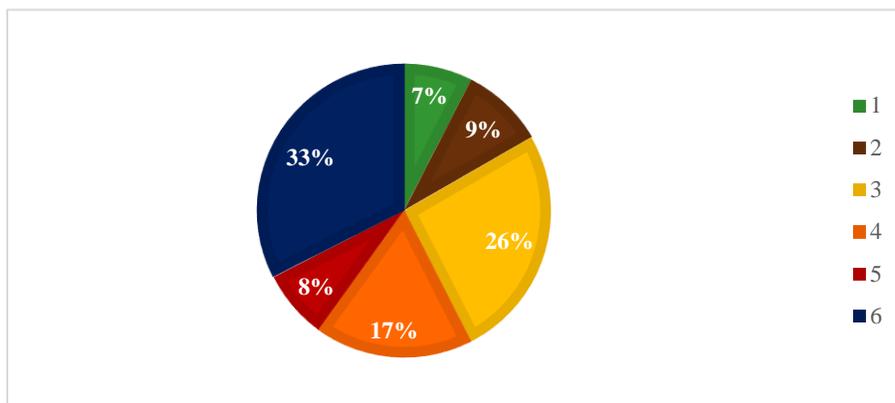
Categoría	Sub categoría	Organización del espacio	Peritextos	Puntuación externa	Puntuación interna	Jerarquía de la puntuación
1	1a	Presentan el contenido en un solo bloque	No usan	No usan	No usan	No
	1b		Tienen peritextos, separados o no del cuerpo del texto	No usan	No usan	No
2		Presentan el contenido 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 mas 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 texto o los bloques.	Utilizan dos tipos diferentes de signos al interior de uno o mas bloques para delimitar estructuras de diferente nivel.	Sí
	6b				Utilizan dos tipos diferentes de signos al interior de un bloque para delimitar estructuras de diferente nivel. Utilizan (al menos una vez) otros signos de puntuación que no necesariamente establecen jerarquía.	Sí

Esta tabla también nos permite observar que conforme avanzan las categorías hay un incremento en el tipo de organizadores utilizados y a su vez estos pasan de tener un uso incipiente a mostrarse de manera sistemática y complementándose entre sí.

Comenzaremos examinando la distribución general de los textos de acuerdo con las categorías descritas, y después la distribución de los textos por categoría y grado escolar.

Figura 12

Distribución general de las categorías



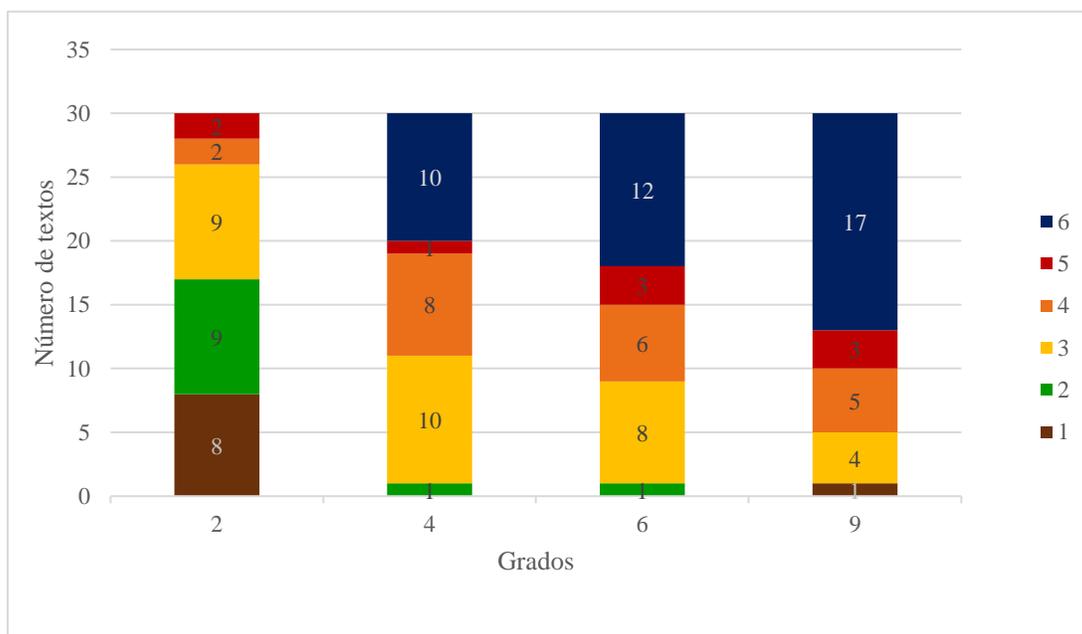
En la gráfica puede verse los porcentajes de textos ubicados en cada categoría. La categoría que agrupa más textos es la 6, con 33% del total. Esta categoría corresponde al uso más avanzado de la puntuación, pues los textos están separados en bloques y tienen el nivel de jerarquía más complicado: sus bloques se dividen con pui, los cuales, a su vez, tienen comas interiores que separan otras estructuras, es decir, son textos con tres niveles de jerarquía. A esta categoría le sigue la 3, con 26% de los textos, y que es una categoría que denota un comportamiento muy diferente de la puntuación. A pesar de que los textos de esta categoría pueden presentar puntuación interna abundante, esta no es variada, por eso no tienen organización jerárquica; tampoco tienen bloques. La categoría 4 sigue en importancia, pues los textos agrupados en ella contienen también organización jerárquica, aunque carezcan de bloques: el solo uso contrastivo de pui y vir sirve para lograrlo. Esta categoría también presenta un porcentaje considerable, 17%, aunque no tan alto como las dos anteriores.

Las categorías 1, 2, y 5 son las que agrupan menos textos. Tienen unos porcentajes bastante cercanos: 7%, 9% y 8% respectivamente. Lo interesante es que la organización de los textos de las categorías 1 y 2 es muy semejante; en cambio, la de 5 difiere de estas en muchos aspectos. Los textos de las categorías 1 y 2 tienen escasa o nula organización, mientras que los de la 5 tienen puntuación jerárquica, debido a la separación en bloques y la presencia de puntuación al interior de ellos, a pesar de ser de un mismo tipo.

Veamos ahora si el comportamiento de la organización de los textos respecto de los grados escolares puede ayudarnos a entender la distribución anterior.

Figura 13

Distribución de categorías en los grados escolares



Nota. En las gráficas nombramos a tercero de secundaria como noveno grado.

Se observa que las categorías 1 y 2 pasan de abarcar más de la mitad de los textos en segundo grado a prácticamente desaparecer, puesto que en los grados siguientes hay solamente un texto en esas categorías. La cantidad de textos de la categoría 3 es relativamente

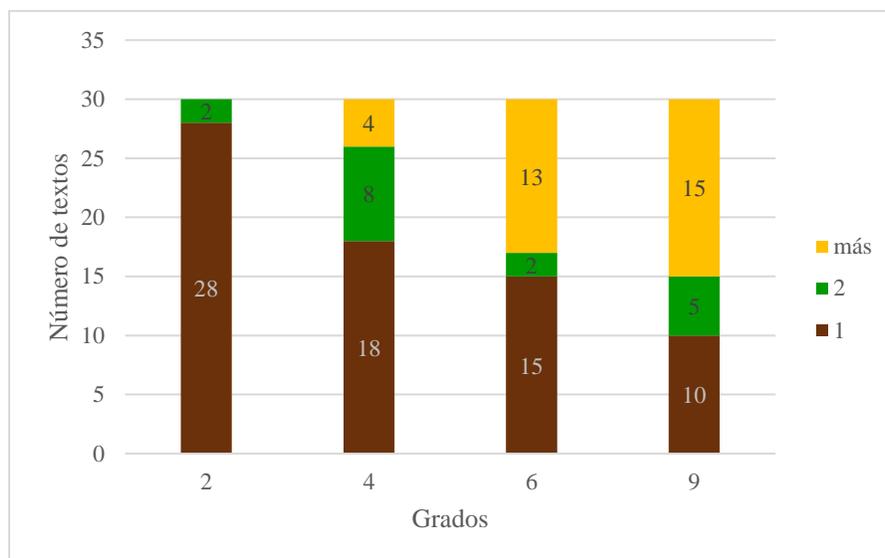
estable en segundo, cuarto y sexto grado (9, 10 y 8 casos respectivamente), pero en secundaria, sí hay disminución notable (4 textos). Los textos de la categoría 4, que ya involucra puntuación jerárquica, suben de 2 en segundo a 8 en cuarto; este grado representa su punto más alto, porque desciende a 6 casos en sexto y 5 en secundaria. La categoría 5 es la que menos textos incluye en todos los grados: 2 textos en segundo, 1 en cuarto y 3 tanto en sexto como en secundaria. La categoría 6 aparece a partir de cuarto grado, con 10 ocurrencias y va aumentando, a 12 casos en sexto y 17 en secundaria, en donde supera la mitad de los textos. De manera general, las categorías que implican menor organización del texto disminuyen a través de los grados escolares, mientras que la 6 aumenta.

Si agrupamos las categorías en dos conjuntos, uno con las categorías 1, 2 y 3, (puntuación no jerárquica) y otro con las 4, 5 y 6 (puntuación jerárquica con o sin bloques) podemos notar que el primer conjunto concentra la mayoría de los textos en segundo grado (26 de los treinta textos), y que va decreciendo en los grados subsiguientes hasta alcanzar un total de 5 textos en secundaria. En cambio, el segundo conjunto tiende a aumentar de manera considerable, tanto que, de haber 4 textos en segundo de primaria, llega a haber 21 textos en sexto (70%) y 29 en secundaria (97% de los textos).

El párrafo es uno de los más destacados elementos organizadores de la información en el texto moderno. El bloque, su equivalente gráfico en nuestro análisis, parece ser también prominente en la organización de los textos de los estudiantes y un disparador de la puntuación jerárquica o jerarquía en la organización de la información. Vamos a analizar primero cómo se desarrolla la aparición de los bloques a lo largo de la escolaridad. La siguiente gráfica muestra la cantidad de textos de nuestro corpus que presentan bloques.

Figura 14

Número de bloques a través de los grados escolares.

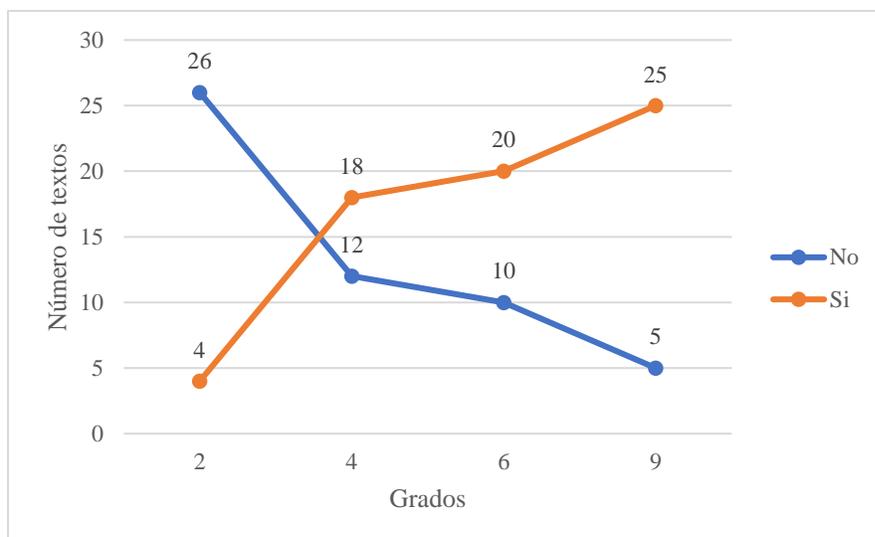


La barra café representa los textos de un solo bloque; en realidad, se trata de la ausencia de bloques, pues los textos no presentan separación espacial alguna. En segundo grado, se observa que, con excepción de dos textos, todos los demás carecen de bloques. La presencia de los bloques se incrementa a medida que se avanza en la escolaridad. Parece que la división en bloques es escasa en un principio; en cuarto grado, son más los textos de dos bloques que los que contienen más de dos. Después esta tendencia se invierte y los textos que presentan más de dos bloques aumentan en sexto y secundaria, en donde alcanzan el 50%. La que no desaparece es la organización en un solo bloque, la cual decrece muy lentamente; aún en secundaria hay un tercio de los textos con un solo bloque, aunque esto no significa que no posean jerarquía.

Examinemos ahora la presencia de jerarquía de la organización de los textos. En la gráfica que sigue se presenta la cantidad de textos que usan puntuación jerárquica en los diferentes grados escolares.

Figura 15

Jerarquía de la puntuación en los grados escolares



Como puede observarse, esta sigue un patrón semejante a la aparición de los bloques en los textos. Conforme se avanza en escolaridad, es mayor la cantidad de textos que presentan jerarquía en la organización. En segundo grado, 26 de los 30 textos no tienen jerarquía; en cuarto, estos disminuyen drásticamente, ya que son 12 los textos que no la tienen, esto es, casi la mitad que los del grado anterior. En sexto, no hay un cambio notable respecto de cuarto; sin embargo, en secundaria, a pesar de que solo hay una diferencia de 5 textos en comparación con sexto, la relación entre los textos que tienen jerarquía y los que carecen de ella se invierte en comparación con segundo grado: 4 sí contra 26 no en segundo y 25 sí contra 5 no en secundaria.

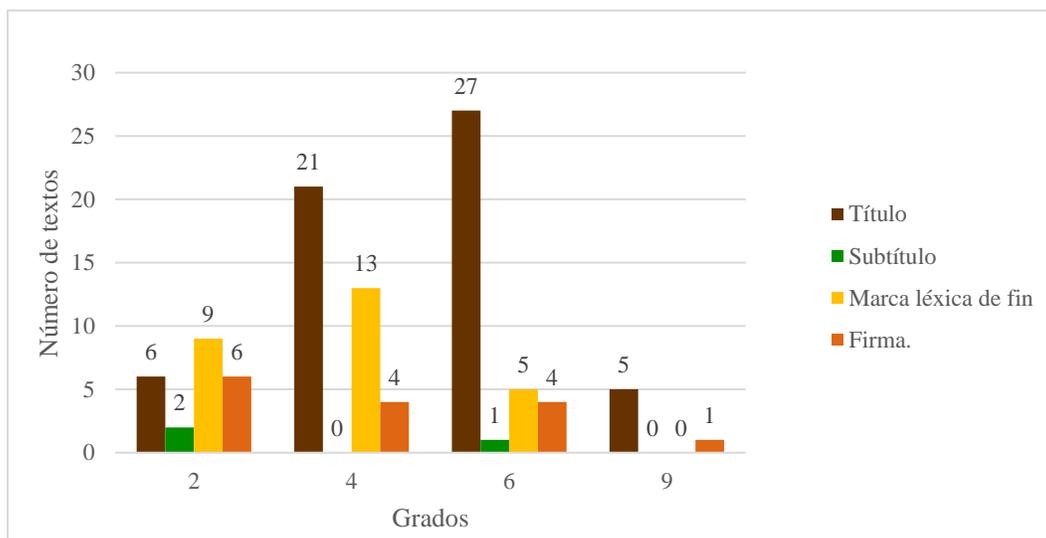
Nos falta todavía poner en relación la jerarquía de la puntuación con la presencia de bloques en los textos. De todos los textos que tienen dos o más bloques, 49 en total, únicamente dos (uno de sexto y uno de cuarto) carecen de jerarquía. En cambio, de los textos que no presentan separaciones en bloques, o textos de un solo bloque, 71 en total, 51 no tienen jerarquía en la organización. Estos se concentran en segundo y cuarto grados, 37 en

total (26 y 11 textos respectivamente), en contraste con sexto y secundaria en donde solo hallamos 14 textos (9 de sexto y 5 de secundaria). La organización en bloques se relaciona asimismo con el surgimiento de una jerarquía más compleja: los bloques constituyen un primer nivel de estructuración del texto, al interior del cual la disposición de más de dos tipos de signos (pui y ver) da lugar a una jerarquía más complicada que la que se obtiene en los textos de un solo bloque con uso contrastivo de pui y vir.

Un último punto que es importante tratar es el comportamiento de los peritextos. Aunque la presencia de algunos de ellos, especialmente los títulos y subtítulos, es indispensable para la organización de un buen número de géneros, su uso parece ser relevante solo en la primaria. La siguiente gráfica presenta el uso de los peritextos que son relevantes para los niños.

Figura 16

Variedad y cantidad de peritextos en los grados escolares



Como se mencionó, el uso de los peritextos aumenta en la primaria, pero casi desaparece en secundaria. El peritexto que más incrementa con los grados es el título, lo que muestra cómo su uso se consolida a medida que transcurre la escolaridad. En cambio, la

firma, un peritexto que no es necesario en el género solicitado, decrece a través de los grados escolares. La marca léxica de fin, que es un peritexto propio de los cuentos infantiles, parece tener relevancia solo en los primeros grados de primaria, ya que en sexto decae su uso.

3.3 Conclusiones

A partir de los resultados que obtuvimos podemos esbozar una posible línea evolutiva de la puesta en página y la puntuación. El desarrollo de la puesta en página parece ser más temprano que el de la puntuación. Como se ha mostrado, las categorías 1 y 2, que son las que utilizan organización gráfica y prescinden de puntuación, comprenden diecisiete de los treinta textos de segundo grado, pero en los grados siguientes la cantidad de textos disminuye abruptamente hasta casi desaparecer. La presencia de peritextos es el primer rasgo de la puesta en página que caracteriza los textos de los estudiantes. Títulos, firmas y la palabra *fin* son los peritextos que suelen figurar en los textos de los estudiantes; de todos los peritextos, los títulos y subtítulos aparecen separados desde un inicio, pero las firmas y la palabra *fin* no. La separación de la marca léxica de fin es sistemática a partir de cuarto grado; en tanto que la separación de la firma todavía no se alcanza en este grado. Llama la atención que el uso de títulos tienda a desaparecer en los textos de los estudiantes de secundaria. Este decremento, puede atribuirse, no a la ausencia de conocimiento, puesto que vemos como este se consolida en sexto grado, sino a la centración de los estudiantes mayores en la escritura de un texto interesante y con un alto grado de organización, lo que hace que presten menos atención a la creación de un título.

La separación en bloques, que es otro aspecto relevante de la puesta en página, acontece más tardíamente. Aunque hay dos textos con bloques en segundo grado, es en los grados subsiguientes donde se puede ver un aumento realmente importante. Observamos una

evolución que sigue este camino: un bloque > un bloque con peritextos separados o no > un bloque con peritextos separados > varios bloques con o sin peritextos. La división en bloques y el uso de peritextos presentan comportamientos distintos, mientras el paso de textos de un solo bloque a textos con varios bloques es bastante claro, la presencia de peritextos no tiene la misma estabilidad.

La evolución de la puntuación no puede analizarse al margen de la organización en bloques, pues es la presencia de estos lo que dispara la puntuación jerárquica. Con base en la categorización de los textos presentada en este análisis puede trazarse la siguiente ruta evolutiva: Categoría 1: ninguna separación > Categoría 1b: aparición de peritextos > Categoría 2: un solo bloque y uso del punto final para delimitar el texto > Categoría 3a: un solo bloque y aparición de puntuación interna incipiente (signos para delimitar alguna unidad pragmática y uno o dos vir o pui para delimitar alguna estructura textual > Categoría 3b: un solo bloque y puntuación interna abundante pero sin variedad (por lo general, solo vir para delimitar diferentes estructuras textuales) > Categoría 4: un solo bloque y puntuación interna variada para delimitar estructuras textuales de manera contrastiva > Categoría 5: presencia de bloques más puntuación de un mismo tipo para delimitar estructuras textuales de manera no contrastiva en su interior > Categoría 6: presencia de bloques más puntuación variada para delimitar unidades de manera contrastiva en su interior; uso de puntuación pragmática.

Ahora bien, esta tendencia del uso de los signos, aunque en apariencia ligada a los grados escolares, no depende de ellos. Hay varios casos, como algunos de los mostrados en la ejemplificación de las categorías, que demuestran que desde muy temprano algunos estudiantes tienen conocimiento avanzado sobre los signos: dos alumnos de segundo alcanzan la categoría 5 y otros dos la 4; en tanto que 10 de cuarto, la 6. De igual manera, aunque hay una tendencia usar la puntuación de manera cada vez más compleja a medida que

avanza la escolaridad, el grado no garantiza que todos los estudiantes avancen al mismo tiempo, pues también encontramos estudiantes de secundaria que elaboran textos con pocos recursos organizadores. Además, el género textual puede ser un factor determinante en la elección de puntuación empleada, porque la estructura del texto requiere de usos de puntuación distintos, de modo que en ocasiones algunos estudiantes que no utilizaron organizadores en su narración sí lo hicieron en alguno de los otros tipos de texto que se recopilaron en el *corpus* SELENE, por ejemplo, en la argumentación

En suma, podemos concluir que los estudiantes pueden, en un primer momento, utilizar de manera alterna la puntuación y la puesta en página; sin embargo, conforme avanzan los grados escolares, ambos recursos organizadores se integran complementándose uno al otro. Por otra parte, es posible que la puesta en página preceda a la puntuación. Esclarecer si la organización gráfica precede a la puntuación es un tema que excede los límites de esta tesis y queda pendiente para futuras investigaciones.

Capítulo 4

Análisis de las unidades delimitadas por la puntuación

En este capítulo describimos los segmentos que los estudiantes delimitaron con puntuación o con recursos gráficos. El capítulo consta de tres apartados. En el primero se presentan algunas consideraciones pertinentes para entender el análisis que realizamos; el segundo, se describen las unidades delimitadas por la puntuación o el espacio, según criterios inferidos a partir de lo que los estudiantes hicieron; el tercero, expone el análisis cualitativo de las unidades y de la distribución de los textos en quintiles, definidos a partir de la cantidad de unidades que contienen los textos.

4.1 Consideraciones en torno a los criterios del análisis

Como ya hemos señalado previamente, además de los signos de puntuación consideramos el espacio como un delimitador, de modo que la organización de los textos es producto de la interacción de ambos factores. En cuanto a los criterios de análisis, lo primero que tenemos que aclarar es que no utilizamos las definiciones de la gramática o la ortografía para abordar el examen de los textos porque esto no ayudaría a explicar el proceso de adquisición de la puntuación. Las razones son varias: 1) Necesariamente tendríamos que adoptar o adaptar algún esquema sobre los usos de puntuación (en los que generalmente se relaciona el uso de los signos con delimitación de unidades sintácticas), y esto solamente serviría para saber si los estudiantes se acercan o no al esquema planteado; 2) Muchos usos de puntuación serían anómalos o no explicables, aunque los signos estén en lugares plausibles y tenga cierta racionalidad su uso; 3) Debido a la naturaleza multifuncional de la puntuación, al adoptar un criterio predefinido, inevitablemente abordaríamos el fenómeno de manera parcial y

dejaríamos fuera parámetros que pueden estar regulando la puntuación y que los estudiantes han tomado en cuenta, aunque en nuestras concepciones de la puntuación no figuren.

Tras analizar los cortes hechos por los estudiantes nos dimos cuenta de que los segmentos resultantes tienen características muy variadas, por lo que las clasificamos en cinco categorías generales, que mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 7

Unidades delimitadas mediante puntuación en textos narrativos.

UNIDAD GRÁFICA	UNIDADES VINCULADAS CON LA TAREA	UNIDAD SEMÁNTICA	UNIDAD RETÓRICA O PRAGMÁTICA	UNIDAD SINTÁCTICA
<i>Partes del texto</i> Bloque Texto	Historia mostrada Su final	Acción Secuencia de acciones	<i>Unidades de la estructura de la narración</i> Evaluación Explicación Comentario	Ninguna Indefinida En transición Sintáctica
<i>Peritextos</i> Título Subtítulo Marca léxica de final Firma		Entrada Evento inicial Episodio Episodio final Cierre	<i>Otras unidades retóricas</i> Expresión Pregunta Mención Discurso directo Enumeración Repetición	

Las unidades gráficas son segmentos delimitados por el espacio (aunque frecuentemente hay puntuación en sus límites) que componen la puesta en página. Por un lado, tenemos las partes del texto y por otro los peritextos.

Las unidades vinculadas a la tarea, más que relacionarse con la estructura de la narración o los elementos del discurso narrativo, están determinadas por el contenido que los estudiantes elaboraron para cada una de las partes de la tarea.

En las unidades semánticas, el uso de los signos de puntuación está orientado a destacar diferentes elementos de la estructura narrativa. Para la identificación de las unidades, hemos tomado como base los esquemas narrativos de Labov y de Stein & Glenn, los cuales presentamos en detalle en el capítulo 2.

Para las unidades retóricas o pragmáticas la perspectiva del narrador resulta fundamental en su delimitación. Son enunciados en los que el narrador ofrece al lector información que va más allá de las acciones de la narración y la estructura de la misma, como son sus impresiones y juicios.

Las unidades sintácticas implican estructuras gramaticales diversas, como todo tipo de cláusulas, complementos circunstanciales, aposiciones, sujetos, entre otras. En su análisis no se ha considerado el tipo de unidad ni su cantidad. Únicamente se han clasificado los textos de acuerdo con su presencia o ausencia.

Ahora bien, las unidades clasificadas dentro de las categorías generales pueden presentarse de dos maneras de acuerdo con los signos que las delimitan: unidades que no tienen puntuación en su interior y unidades que la tienen. Cuando los signos en el interior de una unidad son variados y se utilizan para delimitar tipos distintos de unidades, consideramos que estamos ante una unidad compleja. Estas unidades se identifican por la jerarquía de los signos de puntuación, por ejemplo, una unidad delimitada con un punto (pui) puede tener en su interior otras delimitadas con coma (vir). La definición de las unidades complejas está basada tanto en el uso de los signos de puntuación, como en el del espacio que delimita los textos en bloques; es decir, que las unidades gráficas que denominamos bloques no excluyen las unidades complejas, puesto que una unidad compleja puede estar delimitada por el espacio y con puntuación interior. Puesto que las unidades complejas pueden ser semánticas,

retóricas, pragmáticas e, incluso, sintácticas no están en la clasificación general, pero sí aparecen como tipo específico en la tabla.

4.2 Descripción de las unidades específicas

A continuación, presentamos la descripción de las unidades que los alumnos delimitaron en sus narraciones. Agregamos entre paréntesis las abreviaturas de algunas unidades cuyo nombre tiene más de dos palabras puesto que en adelante usamos su forma abreviada para referirnos a ellas.

4.2.1 Unidades gráficas

Las unidades gráficas se han clasificados en dos tipos, según formen parte del cuerpo del texto o se encuentren en su periferia: las partes del texto y los peritextos.

A. Partes del texto

Bloque. Unidad que se delimita con un cambio de línea en un renglón que no llega al borde derecho de la hoja (cuando este llega al borde puede identificarse por una sangría en la línea siguiente) o con un interlineado mayor. Además, puede delimitarse con *pub*.

Texto. Todo el cuerpo del texto. Puede identificarse como la serie de líneas delimitadas mediante un espacio superior, es decir, arriba de la primera línea y uno inferior o debajo de la última. En sus extremos pueden hallarse los peritextos *título* y la marca léxica *fin* o la firma. En el caso de que no aparezcan peritextos, su límite final se marca con el espacio y puede tener un *puf*.

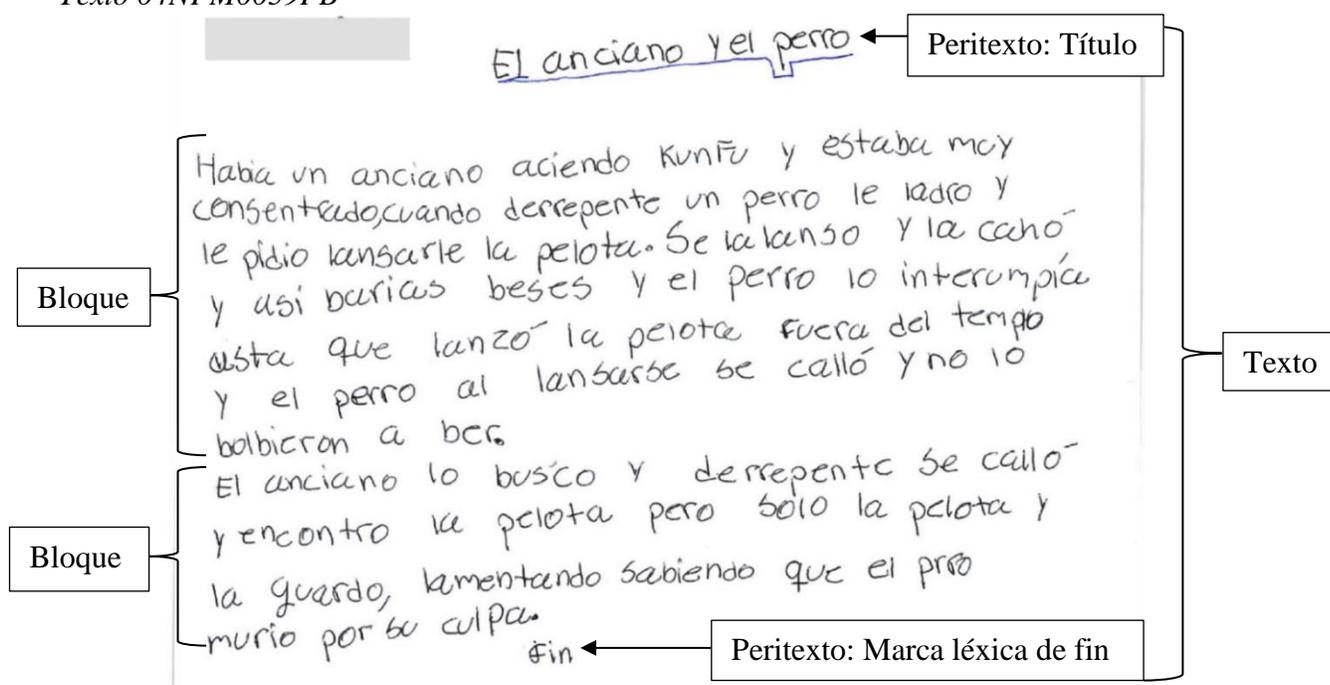
B. Peritextos

Del mismo modo que los bloques, los peritextos se delimitan mediante un cambio de línea, pero no suelen estar marcados por puntuación. Adicionalmente al espacio que los separa de los bloques del texto, suelen tener una alineación al centro o a la derecha y pueden estar

acompañados de otros recursos gráficos como subrayado y cambios en el tamaño y color de la letra respecto al cuerpo del texto. En los textos narrativos encontramos cuatro tipos de peritextos: *título*, *subtítulo*, *marca léxica de fin* y *firma*. Se encuentran en los extremos del cuerpo del texto, con excepción del subtítulo aparece inserto.

Figura 17

Texto 04NPM0059PB



Este texto sirve de ejemplo para casi todas las unidades gráficas. Está formado por dos bloques delimitados por espacio y puntuación. Además de marcar el fin del segundo bloque, el puf cierra el texto. Están presentes dos peritextos: título y marca léxica de fin. El primero además de estar delimitado mediante el espacio está subrayado.

4.2.2 Unidades vinculadas con la tarea

Si atendemos al contenido de las narraciones, la historia mostrada y el final creado por los estudiantes pueden identificarse en todos los textos; sin embargo, incluimos en estas

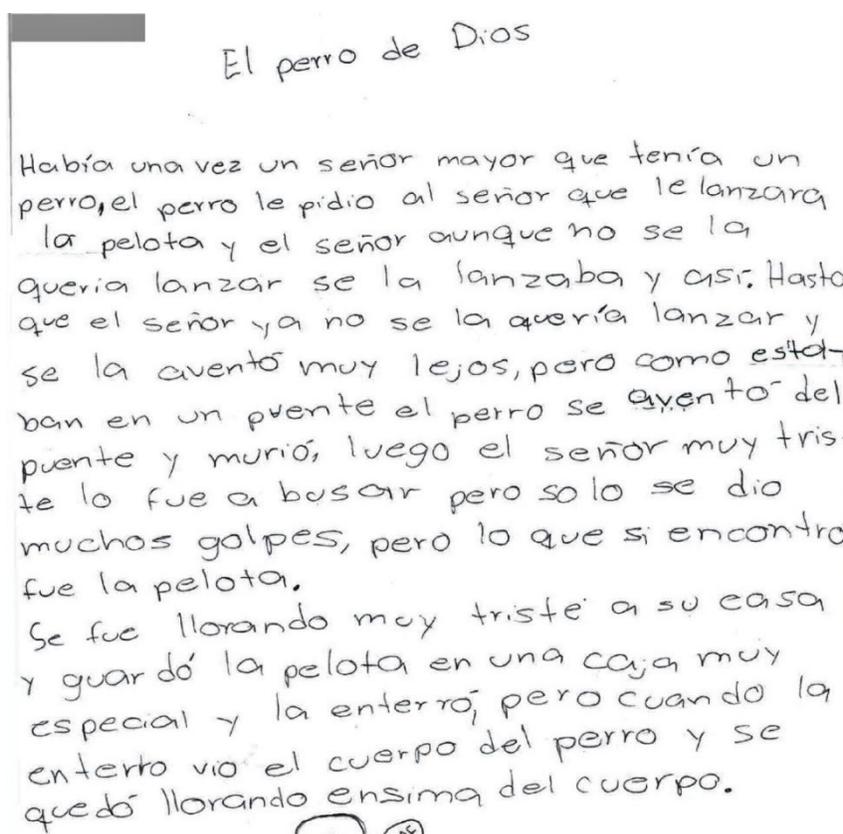
categorías únicamente los casos en los que el texto tiene una marca o un recurso especial dividir las partes (generalmente, el espacio de bloque o un subtítulo).

Historia mostrada. Parte de la historia que se les mostró a los estudiantes en el video.

Su final (Sfinal). El final que los estudiantes inventaron para concluir la historia mostrada en video.

Figura 18

Texto 04NPF0035PB



El perro de Dios

Había una vez un señor mayor que tenía un perro, el perro le pidió al señor que le lanzara la pelota y el señor aunque no se la quería lanzar se la lanzaba y así. Hasta que el señor ya no se la quería lanzar y se la aventó muy lejos, pero como estaban en un puente el perro se aventó del puente y murió, luego el señor muy triste lo fue a buscar pero solo se dio muchos golpes, pero lo que sí encontró fue la pelota.

Se fue llorando muy triste a su casa y guardó la pelota en una caja muy especial y la enterró, pero cuando la enterró vio el cuerpo del perro y se quedó llorando encima del cuerpo.

En este ejemplo el pub divide en dos bloques las partes de la tarea. Podemos observar que hay más unidades delimitadas al interior de los bloques con vir y pui, pero solo el pub y la división en bloques están destinados a separar las partes de la tarea. Si en lugar de este pub y la división en bloques, tuviéramos un pui no podríamos asegurar que separa las partes de la tarea, aunque coincidiera con el lugar de la división, porque los restantes pui tendrían una

jerarquía semejante. La historia mostrada puede ser delimitada también con un signo de puntuación cualquiera, espacio o peritextos: existen cuatro casos de subtítulo en nuestros datos y en todos ellos el peritexto fue utilizado para marcar el límite entre las partes de la tarea.

Figura 19

Texto 02NPF0019PB

un cencey estaba meditando y un perro queria jugar con el le lasso la pelota y el perro regreso con la pelota y el cencey la abento acia el batarco y luego el cencey fue a buscarlo y encontro la pelota
mi Final

la lasso la pelota y el perrito se abento por ella y abia una como resbaladilla Fium solo dispara acia un brincadon rebto y callo en una piscina y olo su nombre !max max! y lo encontro a su dueño Fin

En este ejemplo de segundo grado, un subtítulo separa la historia mostrada del final creado por el niño. El subtítulo, más que dividir, en bloques divide en dos textos distintos la narración. La primera termina cuando el monje va a buscar al perro, que ya ha desaparecido sin que se explique cómo; la segunda empieza con el último lanzamiento y narra el hecho de que el perro se avienta tras la pelota, y cuenta, entonces, lo sucedido al perro según su invención del final.

4.2.3 Unidades semánticas

En los textos del corpus, hemos encontrado delimitadas unidades semánticas de diferentes tipos. Estas se enlistan a continuación.

Acción. Evento individual que expresa un cambio provocado por un personaje, puede ser un hacer o una intención. Regularmente los verbos que enuncian las acciones están en pretérito.

Ejemplo 1

04NPF0039PB

/8 se lanzó por la pelota. **El monje se sintió muy**
/9 mal, y salió a buscarlo, pero se resbaló, y
/10 cayó, cuando se levantó, vio la pelota, el monje
/11 se la llevó a su casa, y comenzó a lanzarla [...]

Aquí, después del pui de la línea 8, es posible observar ocho acciones, todas ellas enunciadas en pretérito y separadas mediante vir. Algunos enunciados son introducidos, además, por las conjunciones “y” y “pero”; uno más tiene el marcador temporal “cuando”. Como puede apreciarse, a pesar de que todas las cláusulas están delimitadas, resulta difícil agruparlas en una estructura sintáctica mayor, puesto que el signo usado para separarlas tiene la misma jerarquía. Tal manera de dividir las cláusulas parece destacar su carácter libre en los textos que así las demarcan; por eso hemos decidido hablar de acciones y no emplear términos gramaticales.

Secuencia de acciones (Sacción). Conjunto de acciones que se encadenan con o sin marcadores aditivos. Cabe destacar que cuando un signo de puntuación delimita una sola acción usamos la etiqueta “Acción”, mientras que si la unidad tiene más de una acción utilizamos “Sacción”.

Ejemplo 2

02NPM0020PB

/3 monje se dio cuenta. **El perrito le dio la pelota el monje**
/4 la aventó, el perrito la cogió y se la dio al monje y el monje
/5 la aventó y la aventó y la aventó, hasta que el monje la lanzó
/6 el perrito saltó y se cayó. El monje se entristeció,

Tras el pui de la línea 3 comienza un episodio que queda delimitado a la izquierda con el pui de la línea 6. El episodio a su vez se compone de tres secuencias de acción separadas con dos vir. La primera secuencia contiene dos acciones, referidas por dos enunciados yuxtapuestos que se separan de la segunda serie mediante una coma; la segunda serie consta de cinco acciones delimitadas mediante la conjunción “y” (las tres últimas son la reiteración de aventar la pelota). La tercera secuencia, introducida por un marcador temporal, consta de tres acciones: las dos primeras se expresan con enunciados yuxtapuestos sin ningún delimitador (como en la primera serie), mientras que el enunciado de la última acción se une mediante la conjunción “y”.

Entrada. Parte inicial que da contexto a la narración. En ella se presentan personajes, lugares y situaciones. Puede incluir estados de los personajes.

Ejemplo 3

06PBFNP0063

/2 Encima de una gran colina un sabio hombre vestido de naranja hacía el antiguo
/3 arte del taichí.
/4 Este anciano mientras buscaba entre sus pensamientos respuestas fue interrumpido
/5 por un simpático perrito que tenía ansias de jugar con su roja pelota.

La entrada corresponde a las líneas 2 y 3 del texto y queda delimitada con mayúscula inicial y un pub. En ella se introduce un lugar, un personaje y la actividad que realiza. Una vez establecido este contexto, a partir de la línea 4 se narran los hechos que harán que avance la narración.

Evento inicial (Eventoi). Parte que contiene la entrada y una acción, un estado o secuencia de ellos que funciona como detonante de la narración.

Ejemplo 4

02PBFNP0014

/1 Trató de un japonés que estaba meditando
/2 **y vino un perrito con su pelota y desconcentró**
/3 **al japonés,**

En este ejemplo el evento inicial queda delimitado con una vir. En la línea 1 se encuentra la entrada, en donde se describe al personaje. En las siguientes dos líneas tenemos una secuencia de acción que es la que provocará una reacción por parte del personaje principal, el monje.

Episodio. Secuencia de comportamientos que comienza con un evento detonador y concluye con una resolución.

Ejemplo 5

04NPF0040PB

[...] De repente el viejito se hartó y se la lanzó tan lejos
/9 que para alcanzarla el perrito tuvo que brincar al precipicio. El
/10 viejito muy preocupado se asomó para asegurarse de que el
/11 perrito estaba bien pero no lo encontró, se asomó más, hasta
/12 se subió a una roca para ver y en eso cayó. [...]

En este fragmento hay dos episodios delimitados con pui. En el primero, el evento detonante es el lanzamiento de la pelota y la consecuencia es que el perro brinque al precipicio. En el episodio siguiente, el evento detonante es la pérdida del perro, lo que desata su búsqueda y tiene como resolución del intento la caída del monje.

Episodio final (Episodiof). Episodio con el que concluye la narración y la historia queda completa. Después de este suele aparecer el cierre que puede o no estar separado del episodio final.

Ejemplo 6

06NPF0063PB

/14 Sin embargo el anciano siguió su búsqueda claro que un poco aturdido.

/15 Encontró al perrito, dormía en una suave cama acompañado de un niño de 8 años

/16 que le agradecía al señor haberle mandado a su perrito.

/17 De vez en cuando el sabio hombre va a jugar con ellos y ya no es más el

/18 solitario hombre que solía ser.

En este caso el episodio final y el cierre se encuentran separados por puntuación (pub) y cada uno se encuentra en un bloque distinto. El episodio final abarca las líneas 15 y 16: el anciano encuentra al perro, que ha regresado con su familia. Con esto todos los problemas abiertos quedan resueltos. El cierre comienza en la línea 17 y cuenta lo que hizo el anciano después de que concluyó la historia. El cambio temporal de los verbos entre episodio final y cierre (pasan al presente atemporal) es el marcador que indica la naturaleza distinta de ambas estructuras.

Cierre. Parte final en la que se presenta una evaluación de toda la narración, una moraleja o un resumen de los acontecimientos en un presente atemporal o un futuro indeterminado, equivalente a la fórmula “y vivieron felices por siempre”.

Ejemplo 7

06NPM0070PB

/14 Lo tomó cuidadosamente y lo llevó con él. Lo cuidó por

/15 semanas y por fin se puso bien.

/16 Después de eso decidió cuidarlo y protegerlo.

/17 Fin

En las líneas 14 y 15 se narra el final de la narración. El monje ha encontrado al perro, y este, que resultó lastimado por la caída, logra recuperarse. A partir de este punto, ya no es necesaria más información, pero sigue un cierre donde el hombre decide cuidar al perro. Se trata de un futuro que se nos sugiere, pero no se narra. En este texto, el cierre se destaca mediante su separación de la narración en un bloque aparte.

4.2.4 Unidades retóricas o pragmáticas

Dividimos estas unidades en dos grupos: unidades de la estructura de la narración y otras unidades retóricas.

Unidades de la estructura de la narración

En estas unidades el narrador agrega información que enriquece o explica algún fragmento de la narración. Esta información se manifiesta mediante una apelación directa al lector o mediante la valoración del narrador sobre una parte de la narración. Los signos usados para delimitarlas suelen ser muy variados.

Evaluación. Valoración, juicio o sentimientos expresados por el narrador acerca de un personaje o parte de la narración.

Ejemplo 8

02NPM0016PB

/1 Yo lo que ví fue un sensei que estaba
/2 ensayando y de repente llega un perro y le pide
/3 que le lance la pelota y se enoja y se la lan-
/4 za abajo y entonces el perro se lanza y
/5 se muere entonces el sensei sigue
/6 ensayando pero le empieza a dar tristeza
/7 porque el perro se murió entonces el
/8 sensei baja a ver si el perro está ahí pero
/9 se cae y se lastimó la columna muy
/10 fuerte pero encuentra la pelota pero no
/11 al perro. **Y el sensei se pone triste.**

En este segmento de la narración, la historia mostrada, no hay otra separación que la del enunciado que aparece en negritas y corresponde a una evaluación. Podemos notar que la narración está hilada mediante el uso de las conjunciones “y” y un par con “pero” y “porque” y en las líneas 3, 6 y 7 se encuentran algunas evaluaciones y explicaciones pero la única que se encuentra marcada es la de la línea 11. Este uso de los nexos y la coincidencia de las unidades con límites sintácticos a veces hacen que sea complicado discernir una unidad de otra, como en el siguiente ejemplo.

Ejemplo 9

06NPM0078PB

[...] así que interrumpió al
/9 hombre para que jugara con él, **pero**
/10 no se veía muy interesado en jugar con
/11 el perrito, pero esto no afectó al cachorro
/12 y siguió intentando hasta que por fin
/13 le lanzaron la pelota con fin de que
/14 el pequeño perrito se largara de una
/15 vez, pero la estrategia no funcionó puesto
/16 que cada que el señor lanzaba la
/17 pelota el perro volvía por ella, [...]

Entre las líneas 9 y 11 se encuentran dos evaluaciones, separadas una de otra con una coma. En la primera, nos enteramos del desinterés del monje y, en la segunda, del efecto de la actitud del monje sobre el perro. Es a través de la apreciación del narrador y no a través de las acciones de los personajes cómo lo llegamos a saber. Podemos observar que la segunda evaluación no está delimitada en su límite derecho que coincide con el final de la línea 12. Nos inclinamos a pensar que el origen de esta marcación no es puramente sintáctico debido al contenido delimitado y a que tenemos varias unidades que no reciben un signo de puntuación, sin embargo es innegable el peso de la conjunción “pero” a la que preceden los signos usados en este ejemplo.

Explicación. Unidad que contextualiza y aclara las acciones de la narración.

Ejemplo 10

06NPM0087PB

/5 Se la estuvo lanzando pero en una de esas la pelota se le fue fuera del templo y el perro brincó detrás de ella,

/6 El problema era que el templo estaba ubicado sobre una gran y alta montaña.

En este caso la explicación que se encuentra en la línea 6 constituye un bloque limitado por un pub. La explicación se refiere al lugar en el que interactúan los personajes y ayuda al lector a comprender el peligro que implica el salto del perro.

En el siguiente ejemplo, las explicaciones están demarcada por un par de paréntesis. Nótese que fuera de los pui, que sirven para separar los episodios, son los únicos signos interiores. El primer juego de paréntesis aclara el nombre del personaje y, el segundo, agrega información que explica por qué el juego se extiende hasta “el fin de los tiempos”.

Ejemplo 11

4NPF0042PB

/1 Un señor quiere que nadie lo interrumpa pero un cachorro

/2 trae una pelota entonces el señor (**Kilmo**) le avienta la pelota

/3 para que se fuera pero el cachorro regresa. El señor

/4 aventó la pelota a un balcón para que el perro se fuera

/5 pero se cayó y el cachorro murió.

/6 Cuando el señor murió se encontró con el can y se

/7 quedaron jugando a la pelota por el fin de los tiempos (**o sea lo siguen**

/8 haciendo porque ya murieron).

/9 Fin

Comentario. Aclaración que apela al lector y que no trata sobre los eventos de la narración.

Es una intervención realizada por el narrador para hablar de la historia como texto. Son dos los comentarios que aparecen en el corpus, ambos son de niños de sexto grado.

Ejemplo 12

06NPF0066PB

/19 Cuando lo encuentra Perro está
/20 jugando con otro viejito, más bien una
/21 viejita, se llamaba Abuelita.
/22 De este punto comienza otra historia,
/23 tal vez de amor o simplemente de
/24 una gran y fuerte amistad.

En este ejemplo el comentario está delimitado mediante vir en la línea 22. No tiene que ver con los eventos de la narración debido a que indica al lector que estos ya han llegado a su fin y que los acontecimientos que pudieran suceder después serían materia de otra narración.

Otras unidades retóricas

En estas unidades, el uso de la puntuación es un recurso que agrega información para que el lector pueda interpretar los enunciados con el matiz retórico que se intenta expresar. Por ejemplo, sería difícil para el lector confirmar que algo se dice con emoción y efusividad sin los signos de exclamación. De manera similar, funcionan la pregunta, la mención y el discurso directo; sin los signos de interrogación, las comillas, los dos puntos su interpretación no sería precisa. Agrupamos junto a estas unidades también las repeticiones y enumeraciones.

Enunciado expresivo. Se delimita mediante signos de admiración, los cuales indican que el enunciado se hace en voz alta o expresa sentimientos tales como sorpresa y alegría.

Ejemplo 13

02NPM0019PB

/7 la lanzó la pelota y el perrito se aventó
/8 por ella y había una como resbaladilla
/9 fíum salió disparada hacia un brincolín rebotó
/10 y cayó en una piscina y oyó su nombre
/11 **¡Max Max!** y lo encontró a su dueño

En la línea 11 se encuentran unos excAC que delimitan el nombre Max. A través del uso de los signos de admiración el lector puede entender que la llamada se hace en voz alta o con una pronunciación enérgica, hecha con emoción.

Pregunta. Se delimita mediante signos de interrogación.

Ejemplo 14

06NPF0064PB

/24 Cuando se pudo parar vió la pelota de Fígaro,
/25 pero algo le pareció extraño, -!Fígaro, Fígaro! ¿**dónde**
/26 **estás?**-, se preguntó al ver que no estaba.

En este ejemplo, además de la pregunta delimitada con intAC entre las líneas 25 y 26 también podemos observar inmediatamente antes un enunciado expresivo. Si bien los signos y la forma gramatical indican que se trata de una pregunta, la estudiante aclara que el personaje se preguntó a sí mismo, y usa los guiones para indicar que se trata de discurso directo.

Mención. Sustantivos que indican palabras poco frecuentes o provenientes de una tradición cultural distinta; aparecen delimitados por comillas.

Ejemplo 15

06NPF0068PB

/1 En el lugar más alto de la China, un señor
/2 un poco grande estaba haciendo "**yoga**",
/3 él estaba muy tranquilo pero de repente oyó
/4 un ladrido, era su perro que tenía una pelo-
/5 ta porque quería jugar con él, pero el señor
/6 no quería jugar porque estaba haciendo
/7 "**yoga**".

En este ejemplo la estudiante resalta la palabra “yoga” con cmas que en la línea 2 y 7, posiblemente para indicar es una palabra extranjera o que en ella engloba una serie de disciplinas orientales de las cuales alguna practicaba el monje.

Discurso directo (Ddirecto). Se considera el discurso directo introducido o delimitado con puntuación.

Ejemplo 16

04NPM0049PB

/24 entonces el viejo se hace amigo del perro y
/25 los dos subieron la montaña felices y contentos
/26 por hacerse amigos. Cuando terminaron de subir la
/27 montaña jugaron con la pelota, el viejo
/28 se tronó la espalda y dijo: **¡Qué bien ya no tengo**
/29 ese dolor tan horrible! y el perro se tropezó y
/30 se tragó la pelota y dijo: **¡Qué bien por fin sentí**
/31 el sabor de una pelota cochina! y los dos
/32 vivieron felices durante su vida.

Los dos discursos directos de este ejemplo, que comienzan en las líneas 28 y 30, están introducidos mediante dos puntos. Como ambos son a su vez enunciados expresivos, el límite del Ddirecto coincide con los signos de admiración intAC; sin embargo, el signo que separara al discurso directo es dpu, que en este caso siguen al verbo de reporte “decir”.

Enumeración. Los signos delimitan elementos de una enumeración.

Ejemplo 17

04NPM0052PB

[...] y jugaron
/18 por siglos siglos y milenios eran
/19 inseparables, entonces entendió que
/20 si tienes un perro lo tienes que
/21 tratar con: **cariño, amor, y darle**
/22 atención.

Este ejemplo es especial porque es el único dentro de la selección de nuestro corpus donde los dos puntos, al introducir la enumeración, vuelven la unidad separada por la coma, en este caso una especie de moraleja, una unidad compleja; así, la vir delimita la moraleja, los dpu la enumeración, y las otras vir los elementos de la enumeración.

Tanto enumeración como repetición son unidades que se componen de dos o más elementos; sin embargo, esto no las hace complejas. Al tratarse de signos con jerarquía equivalente no podemos atribuir a ninguno la delimitación de la unidad compleja.

Repetición. Los signos delimitan elementos de una repetición.

Ejemplo 18

02NPF0007PB

/14 el señor encontró

/15 al perro jugaron

/16 afuera con la pelota

/17 que el perro le

/18 llevó a el señor y

/19 jugaron, jugaron, jugaron

/20 jugaron, jugaron, jugaron

/21 y jugaron y al

/22 final durmieron

/23 felices para siempre.

En este caso la repetición abarca tres líneas, de la 19 a la 21, donde la palabra “jugaron” se repite siete veces, enfatizando la acción. Resulta interesante notar que al final de la línea 19 y 20 no aparece vir, esto puede deberse a que el final de línea ya es un límite en sí mismo, concretado por el propio espacio de la hoja, lo que nos ayuda a reforzar la idea de que puntuación y espacio son dos recursos que pueden alternar y complementarse en la delimitación.

4.2.5 Unidades sintácticas

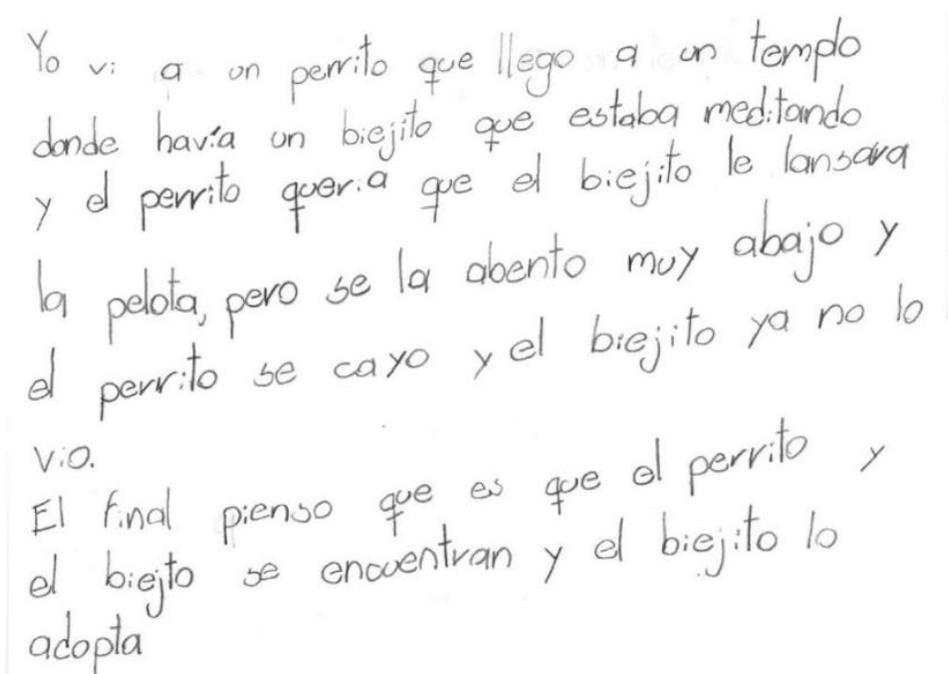
A diferencia del análisis de los demás tipos de unidades, las unidades sintácticas no se han identificado y contabilizado. Más bien, se han clasificado los textos según contengan o no estas unidades. Las razones son las siguientes: por un lado, con frecuencia resulta complicado determinar si los estudiantes delimitan o no unidades sintácticas, debido al traslape entre los límites sintácticos y los de otros tipos de unidades; por el otro, buscar las unidades nos exige

realizar un análisis de la evolución de la sintaxis, que no es el objetivo de esta tesis y supera por mucho su alcance. Tras revisar uno por uno los textos de nuestro corpus pudimos clasificarlos en cuatro categorías.

No sintáctica. La puntuación no se relaciona con unidades sintácticas.

Figura 20

Texto 02NPM0026PB



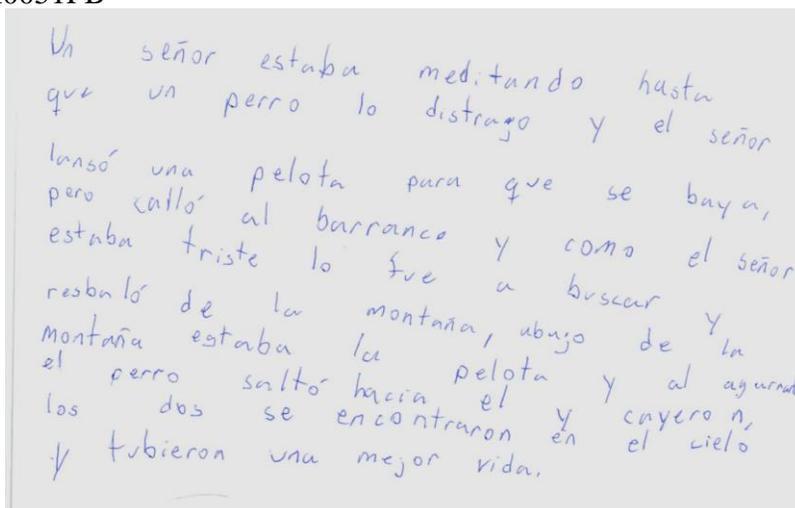
Yo vi a un perrito que llegó a un templo
donde había un abuelito que estaba meditando
y el perrito quería que el abuelito le lanzara
la pelota, pero se la abento muy abajo y
el perrito se cayó y el abuelito ya no lo
vio.
El final pienso que es que el perrito y
el abuelito se encuentran y el abuelito lo
adopta

En este ejemplo, se observa claramente cómo los bloques separan la historia mostrada y el final del niño, mientras que la vir del primer bloque separa el evento inicial de una secuencia de acciones. La longitud de las unidades del primer bloque y su contenido nos lleva a pensar que las delimitaciones no tienen que ver con unidades sintácticas.

Indefinida. Los estudiantes delimitaron unidades que pueden ser sintácticas, pero que, al coincidir con otro tipo de unidades, no hay evidencia suficiente para determinar si se trata de una o de la otra.

Figura 21

Texto 04NPM0051PB



Un señor estaba meditando hasta que un perro lo distrajo y el señor lanzó una pelota para que se baya, pero saltó al barranco y como el señor estaba triste lo fue a buscar resbaló de la montaña, abajo de la montaña estaba la pelota y al agarrarla el perro saltó hacia el y cayeron los dos se encontraron en el cielo y tuvieron una mejor vida.

El texto se compone de un solo bloque, pero está dividido en cuatro partes, separadas por comas. En la primera, aparecen dos conjuntos de cláusulas unidos por la conjunción “y” y separados del que sigue mediante una coma. Si bien podemos considerar el primer conjunto de cláusulas como una oración compleja, resulta complicado tratar la unión de esta oración y la que la sigue como una coordinación de oraciones, porque la relación semántica implicada es de consecuencia y, además, no hay concordancia morfológica entre los verbos de una y otra oración; lo que sí se puede observar es que tal separación coincide con un episodio. Algo similar sucede con el segundo segmento: la primera oración no se puede coordinar con la segunda porque el sujeto es distinto y no hay una relación semántica consistente entre ellas, de modo que es mejor ver el segmento completo como un episodio. La tercera y cuarta separación tienen mayor estructuración sintáctica, especialmente la última, pero también es cierto que ambas corresponden con estructuras de la narración; la tercera es el episodio final y la cuarta, el cierre. Como puede apreciarse, algunos segmentos pueden tratarse tanto sintácticamente como discursivamente; otros de manera solo discursiva, lo que coloca al texto en la categoría de separaciones *Indefinida*.

Transición. Los alumnos separan algunas unidades sintácticas, pero no en todos los casos.

Figura 22

02NPF0012PB

Yo bi un biesito meditando, y se le apateció un Petrito coh una Pelota,
y queria jugar coh el, ehton ses le abienta la Pelota Pero el Petrito
regresa muy rapido, ehton ses el biesito se lo abienta más lejos
Pero el Petrito se abienta y el biesito se Preocupa y loba a buscar
Pero secae y encuentra la Pelota, yo cheo que el Fihal es así el
biesito se encuentra al Petrito atrapado el biesito lo libeta y soh
Felices Fin

En este texto de segundo grado puede observarse cómo la niña comienza separando tres cláusulas y una oración de manera consistente, pero después deja de hacerlo y separa únicamente el final del resto de la narración. Lo mismo sucede en el texto de cuarto grado que se presenta más abajo.

Figura 23

Texto 04NPF0032PB

La pelota roja

En un tiempo un señor estaba practicando tae
kando y de repente apareció un perro con una
pelota roja, se la dió al señor, el señor aven-
tó la pelota roja al bosque el perro se lanzó
por la pelota.

El señor enojado siguió practicando pero se sintió
mal entonces tuvo que bajar pero tropezó y se cayó
al levantarse encontró la pelota atorada el
señor extrañado la tomó y se empezó a ver
un camino el señor lo siguió y encontró
al perro en una casa con un señor cuidándolo.
El señor al ver al perro tan feliz regresó y
siguió practicando feliz de ver al perro divirtiéndose.

El texto está dividido en tres bloques; el primero concentra el primer episodio, el segundo refiere el segundo episodio y el final, y el tercero es el cierre. En el primer bloque la niña comienza separando cláusulas, sin embargo, este tipo de delimitación no es sistemática, ya que en las líneas finales del primer bloque se encuentran dos predicaciones yuxtapuestas pero que no están marcadas con puntuación. Después, la niña parece olvidarse del criterio sintáctico y solo divide episodios y el cierre.

Sintáctica. Los estudiantes delimitan unidades sintácticas de diferentes tipos: cláusulas independientes, adversativas, temporales, modales, complementos circunstanciales, aposiciones, etcétera, pero no necesariamente las oraciones en tanto unidades de sentido completo.

Figura 24

06NPF0070PB

Perro trás la pelota

En un lugar lejano en China, estaba un hombre grande practicando una arte marcial en un templo en una gran montaña.

De repente, un perrito se acercó con pelota. El viejo le ~~se~~ aventó la pelota; el perro la siguió la volvió a ~~llevar~~ llevar. El viejo se la volvió a lanzar un par de veces, pero después arto de que el perro no lo dejaba de molestar, el hombre lanzó la pelota con mucha fuerza, el perro la siguió, sin saber que no había nada para agarrarse.

Después de unos minutos, el hombre, lleno de culpa se a buscarlo. Cuando iba bajando las piedras se resbaló.

Cuando se detuvo la caída, el hombre vió la pelota, se acercó, tomó la pelota, y vió al pequeño perro lastimado de un pata.

Lo tomó cuidadosamente y lo llevó ~~se~~ con él. Lo cuidó por semanas y por fin se pasó bien.

Después de eso decidió cuidarlo y protegerlo. Fin

En este ejemplo podemos observar que la mayoría de las unidades delimitadas con puntuación se relacionan con unidades sintácticas, incluso se separan los complementos circunstanciales. Sin embargo, la delimitación no es exhaustiva, pues pueden encontrarse algunas cláusulas sin separaciones, como “el perro la siguió la volvió a llevar”, en donde haría falta colocar algún signo entre ellas. Asimismo, la separación de oraciones, una convención bastante generalizada en los textos contemporáneos, no está consolidada. En el segundo bloque, que narra el episodio central de la historia, aparecen varias estructuras que requerirían una puntuación de mayor jerarquía, como la oración “el perro la siguió, sin saber que no había nada para agarrarse”, que tendría que haberse separado con un punto de la oración anterior, o las ya recién mencionadas.

4.3 Análisis cuantitativo

En el capítulo 3 describimos cómo la puntuación de los textos se vuelve más compleja de acuerdo con la cantidad y variedad, así como con su relación con el espacio, pero dejamos de lado el tipo de unidad delimitada, en la que ahora entraremos en detalle. Antes de presentar los resultados cuantitativos es necesario aclarar que el número total de unidades delimitadas puede no coincidir con el total de signos delimitadores por varias razones: 1) una misma unidad puede tener más de una clasificación; por ejemplo, un bloque (unidad gráfica) puede ser un episodio (unidad semántica), o los componentes de una repetición (unidad pragmática) pueden ser acciones (unidades semánticas); 2) una sola unidad puede tener más de un delimitador; el ejemplo más claro de esto es el bloque, que aunque queda definido por el espacio, comúnmente lleva un punto; y 3) un mismo signo puede delimitar más de una unidad; esto es muy frecuente en las unidades complejas donde el signo de mayor jerarquía, un *pui* o un *pub*, a la vez que delimita la unidad que resulta de la separación que efectúa el

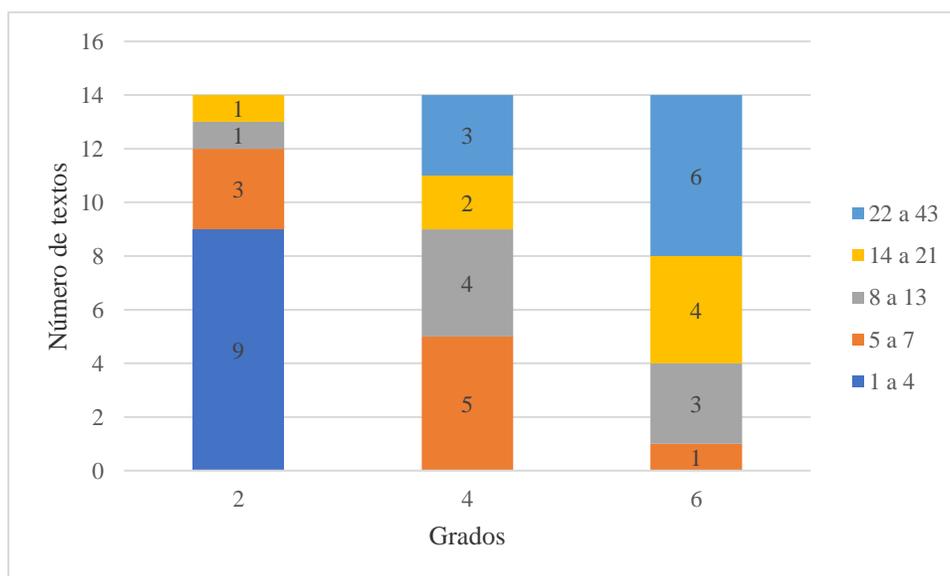
signo más próximo a él, por ejemplo, una acción, también delimita una unidad compuesta de otras, como puede ser un episodio.

Comenzaremos con el recuento total de unidades que aparecen separadas en los textos, luego procederemos al análisis de cada tipo de unidad. En este seguiremos el orden que se presenta en la tabla 7.

En los 42 textos del corpus que constituye la segunda fase de análisis, identificamos un total de 798 unidades delimitadas, las cuales pueden traslaparse debido a las razones ya mencionadas. Con el propósito de poder efectuar una mejor comparación a través de los grados, contabilizamos el número de unidades delimitadas en cada texto, y dividimos la cantidad de unidades en quintiles. Después contamos los textos ubicados en cada rango. La siguiente gráfica muestra estos resultados.

Figura 25

Distribución de los textos de acuerdo con el rango de unidades delimitadas



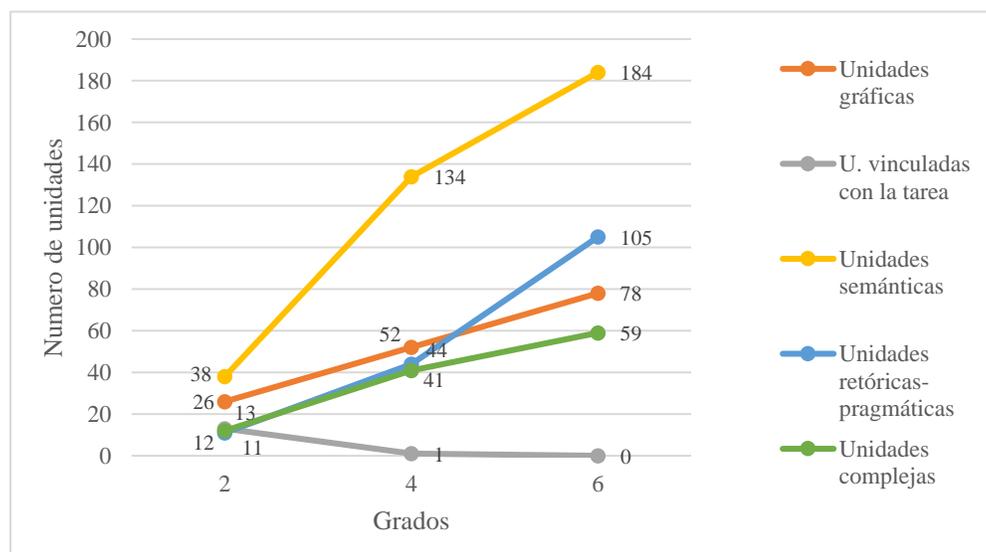
En la gráfica podemos observar que conforme avanzan los grados los alumnos tienden a delimitar un número mayor de unidades. En el primer rango (1 a 4 unidades) solo aparecen textos de segundo. En el siguiente rango (5 a 7) se encuentran también textos de segundo,

pero los de cuarto grado son más frecuentes que esos e, incluso, que los de sexto. En el rango que sigue (8 a 13 unidades) se incluyen 4 textos de cuarto, 3 de sexto y solo uno de segundo. La diferencia entre los grados se empieza a notar en el cuarto rango (14 a 21 unidades), donde se observa un incremento mayor de textos de sexto grado; en primero hay un texto, en cuarto 2 y en sexto 4. El quinto rango (22 a 43) se reparte entre cuarto (3 textos) y sexto (6 textos). En suma, puede observarse que la mayoría de los textos de menos de 7 unidades son de segundo; en cuarto son más los textos de 5 a 13 unidades, mientras que en sexto grado se concentran los textos con más de 14 unidades. De hecho, en sexto la mayor parte de los textos, casi la mitad, tienen de 22 a 43 unidades.

Ahora examinaremos los tipos de unidades delimitadas en cada grado. El total de las unidades se distribuye de la siguiente manera: 100 en segundo (12.53%), 272 en cuarto (34.09%) y 426 en sexto (53.38%). En la siguiente gráfica podemos observar la cantidad de unidades por tipo que fueron delimitadas en cada grado. Las cantidades se presentan en números absolutos.

Figura 26

Unidades delimitadas por puntuación a través de los grados escolares



A excepción de la separación de las unidades vinculadas con la tarea, que disminuye decisivamente en cuarto grado y desaparece en sexto, la de todas las unidades restantes aumenta en número a través de los grados. Las unidades semánticas predominan en cada uno de ellos y tienden a dispararse en cuarto y sexto grado; casi 100 unidades más respecto de segundo grado hay en cuarto, y 50 más respecto de cuarto aparecen en sexto. Siguen las unidades gráficas, que solo se ven superadas por las retóricas-pragmáticas en sexto grado. Mostramos las unidades complejas como una categoría sin hacer distinción sobre qué tipo de unidad es (si vinculada con la tarea, semántica o retórica-pragmática) para apreciar como los estudiantes progresan en la habilidad de jerarquizar los signos y utilizar unidades más elaboradas. Más adelante presentaremos una descripción detallada de las unidades complejas, así como de todas las que integran las demás categorías y explicaremos a qué se debe el aumento drástico de unidades semánticas a través de los grados. Cabe señalar, por último, cómo cuarto grado resulta ser el punto de quiebre en la delimitación de todas las unidades. La cantidad de todas las unidades separadas se multiplica en relación con segundo grado: las semánticas se triplican, las gráficas se duplican y las retóricas-pragmáticas, así como las complejas casi se triplican. En sexto también hay aumento significativo de unidades delimitadas, pero solo las retóricas-pragmáticas se duplican.

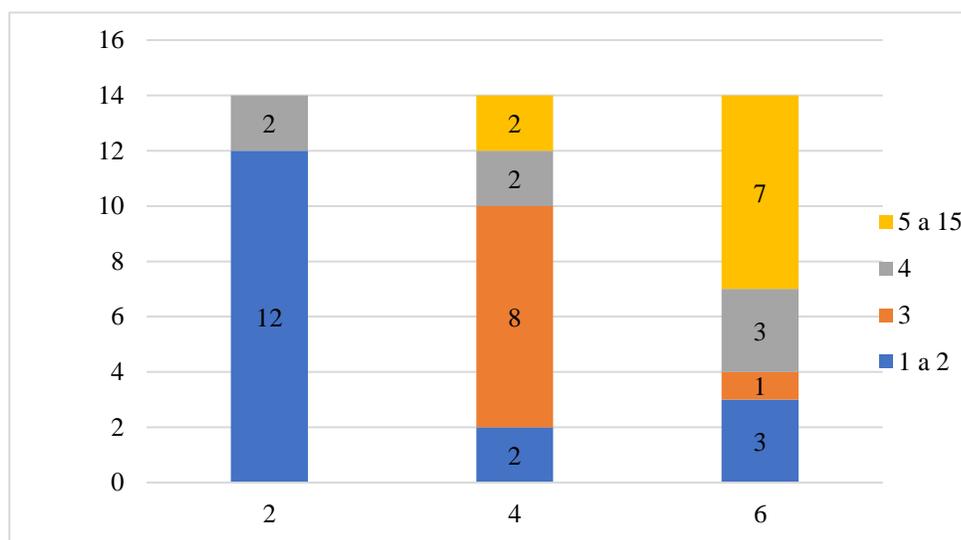
Unidades gráficas

En el capítulo anterior ya presentamos un primer análisis de las unidades gráficas, debido al peso que algunas de ellas tienen en la definición de las categorías que propusimos en él. Como presentan menor complejidad de definición, al menos en los términos de esta tesis, fue posible contabilizarlas en la primera fase de análisis, lo que nos permitió tener un panorama más completo sobre este tipo de unidades. Aquel análisis se basó principalmente en la presencia o ausencia de las unidades, por lo que aquí complementaremos deteniéndonos

un poco más en las cantidades de cada tipo. Primero presentaremos la distribución de los textos en los rangos establecidos y después las cantidades de unidades por tipo específico.

Figura 27

Distribución de los textos de acuerdo con el rango de unidades gráficas delimitadas

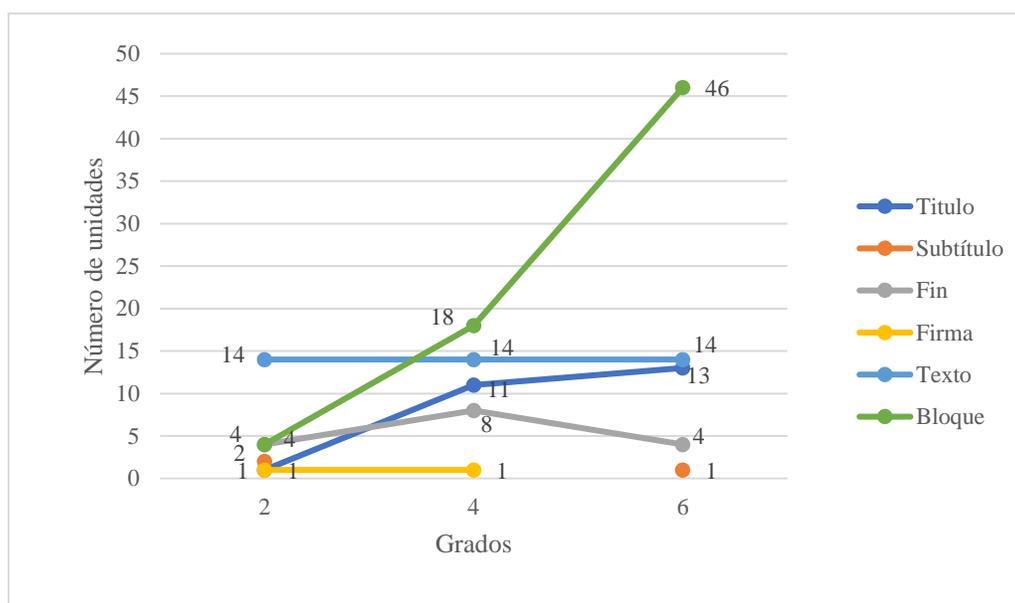


Al igual que en con el total de unidades, conforme avanzan los grados los textos tienen cada vez más unidades gráficas. Los textos del primer rango, que tienen 1 o 2 unidades, son casi la totalidad de la muestra de segundo (12 textos); en cuarto disminuyen a 2, mientras que en sexto son 3 textos. No hay textos que puedan ubicarse en el segundo quintil porque este da un decimal y no hay textos que tengan esta cantidad. El tercer quintil incluye los textos de 3 unidades; en segundo, no hay textos que tengan este número de unidades; en cuarto, son los más abundantes con ocho casos, mientras que en sexto solo un texto tiene esas características. El siguiente quintil agrupa los textos de 4 unidades; tanto en segundo como en cuarto hay dos textos que tienen esa cantidad de unidades, mientras que en sexto hay 3. Los textos con 5 a 15 unidades no aparecen sino hasta cuarto, con dos ocurrencias, mientras que en sexto son los más abundantes, 7 casos.

Examinaremos enseguida las unidades gráficas por tipo y grado escolar. Los estudiantes delimitaron un total de 156 unidades gráficas: 26 en segundo (16.7%), 52 en cuarto (33.3%) y 78 en sexto (50%). La gráfica presenta las cantidades por tipo en valores absolutos.

Figura 28

Unidades gráficas delimitadas a través de los grados escolares



Puesto que los bloques son unidades que organizan el cuerpo del texto, pueden hallarse más de una vez, lo que explica su gran incremento. Después del bloque, el título es la unidad que se más incrementa a través de los grados: mientras que en segundo solo un texto tiene título en sexto solamente uno carece de él. En cambio, el subtítulo es la segunda unidad menos usada, sumando tan solo 3 ocurrencias en todos los grados. La unidad texto, dado que lo constituye, coincide en número con la muestra de cada grado; cuanta como delimitador el espacio y en numerosos casos con el punto final. La marca léxica de fin aparece con igual frecuencia en segundo y sexto, 4 ocurrencias, mientras que en cuarto hay 8. La firma es la unidad que menos se usó, 2 ocurrencias, una en segundo y otra en cuarto. A pesar

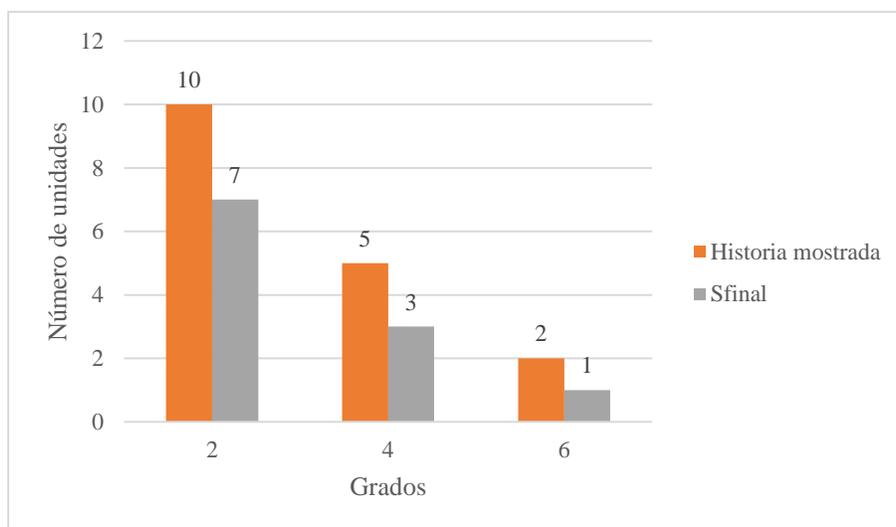
de que segundo es el grado con menor frecuencia de unidades, es el que tiene mayor variedad puesto que en los otros grados una de las seis unidades no aparece: en cuarto el subtítulo y en sexto la firma. Esto nos habla de que, a pesar de que la delimitación de unidades no sea muy frecuente al principio de la escolaridad, los estudiantes tienen muchos conocimientos acerca de la estructura del texto, como la división en apartados o incluso la noción de autor, que se refleja en la firma.

Unidades vinculadas con la tarea

Este grupo incluye a las unidades que sirven para separar la narración de lo mostrado en el video, del final que construyen. Los estudiantes delimitaron un total de 28 unidades vinculadas con la tarea que se distribuyen del siguiente modo:

Figura 29

Unidades vinculadas con la tarea a través de los grados escolares



Podemos observar una clara tendencia a la disminución en el uso de estas unidades conforme avanzan los grados. Mientras que en segundo más de la mitad de los alumnos separan el texto que refiere a la historia mostrada en el video, en sexto solo dos lo separan. Esto puede deberse a que los estudiantes tienden a crear narraciones más integradas a medida

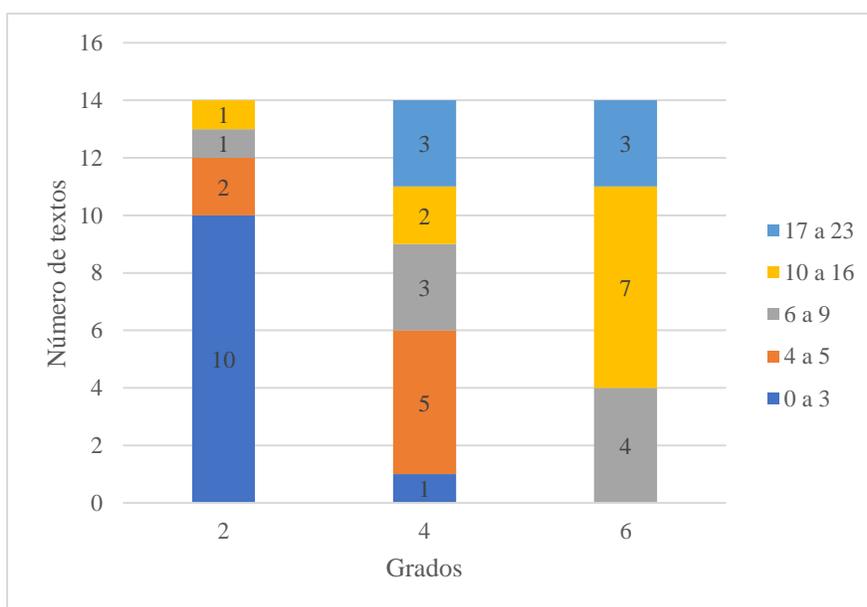
que desarrollan mayores conocimientos sobre los géneros y la escritura, por lo que la división en episodios funciona mejor que la separación entre historia mostrada y el final. Esto explica, asimismo, la reducción de finales separados en un solo bloque como “mi final”. Por último, resulta interesante notar que en todos los grados hay más separaciones de la historia mostrada que del final creado por ellos, lo que se relaciona con que los estudiantes crean mayor organización en los finales; ellos separan elementos en el final de su relato, como pueden ser el cierre y el desenlace.

Unidades semánticas

Hemos considerado añadir este análisis las unidades semánticas complejas, de este modo evitamos el sesgo que resultaría de omitirlas. Dejarlas fuera implicaría que afirmar que no hay unidades complejas con carácter semántico. Las unidades semánticas complejas no solamente se delimitan, sino que se han vuelto complejas porque se separan otras unidades en su interior.

Figura 30

Distribución de los textos de acuerdo con el rango de unidades semánticas delimitadas

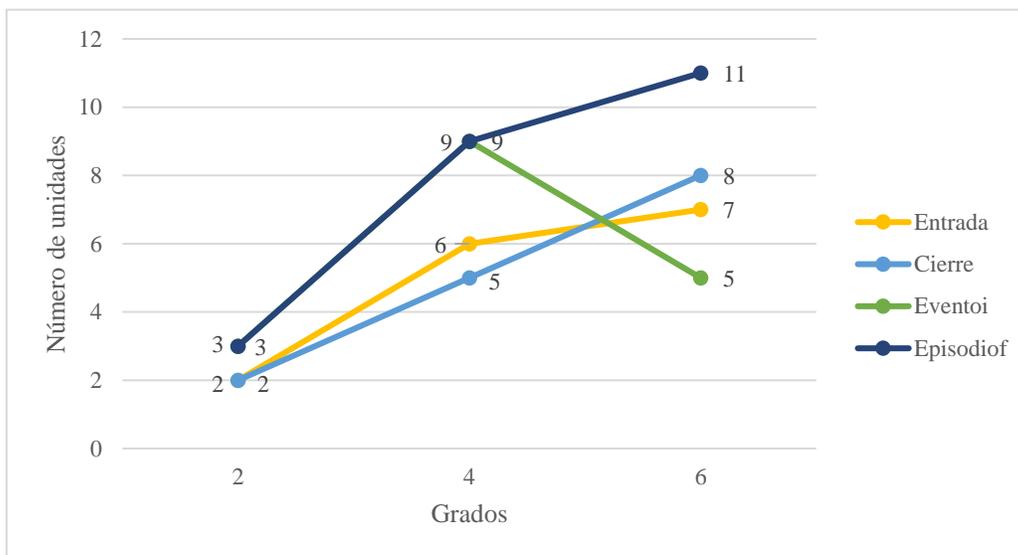


Podemos observar en la gráfica cómo, a través de los grados, los estudiantes delimitan más unidades semánticas por texto. La mayoría de textos de segundo grado se localizan en el primer rango, que tiene de 0 a 3 unidades, en cambio hay solo un texto de cuarto con estas características. El segundo rango, 4 a 5 unidades, agrupa también textos de segundo y cuarto, pero la cantidad de uno y otro grado pasa de dos textos a cinco. No se encuentran textos de sexto en ninguno de estos dos rangos. Los textos que tienen de 6 a 9 unidades se distribuyen en todos los grados, pero la cantidad es muy distinta: uno en segundo, 3 en cuarto y 4 en sexto. Algo semejante sucede con los textos de 10 a 16 unidades; hay en todos los grados, pero la cantidad varía: uno en segundo, 2 en cuarto y 7 en sexto. De hecho, este rango concentra la mitad de los textos de sexto grado. La distribución de los textos en los rangos se diferencia de la tendencia que hemos visto con otras unidades, donde el quinto rango es el que concentra los textos de sexto. El quinto rango, textos de 17 a 23 unidades, no agrupa textos de segundo y solo muy pocos de cuarto y sexto grados, 3 ocurrencias de cada uno.

Veamos las unidades en detalle. Los estudiantes delimitaron un total de 441 unidades semánticas que se distribuyen del siguiente modo: 45 en segundo (10.2%), 165 en cuarto (37.42%) y 231 en sexto (52.38%). Para dar cuenta de las unidades semánticas delimitadas según su tipo, hemos decidido separar aquellas que solo pueden aparecer una vez en el texto, ya que la estructura narrativa así lo requiere, de las que no tienen restricciones de aparición. De este modo evitamos dar una impresión falsa de la frecuencia con que se delimitan y, de paso, se muestra una gráfica más nítida. El primer grupo está conformado por la entrada, el evento inicial, el episodio final y el cierre; en tanto que el segundo grupo comprende las acciones, las secuencias de acciones y los episodios.

Figura 31

Unidades semánticas que aparecen una vez por texto



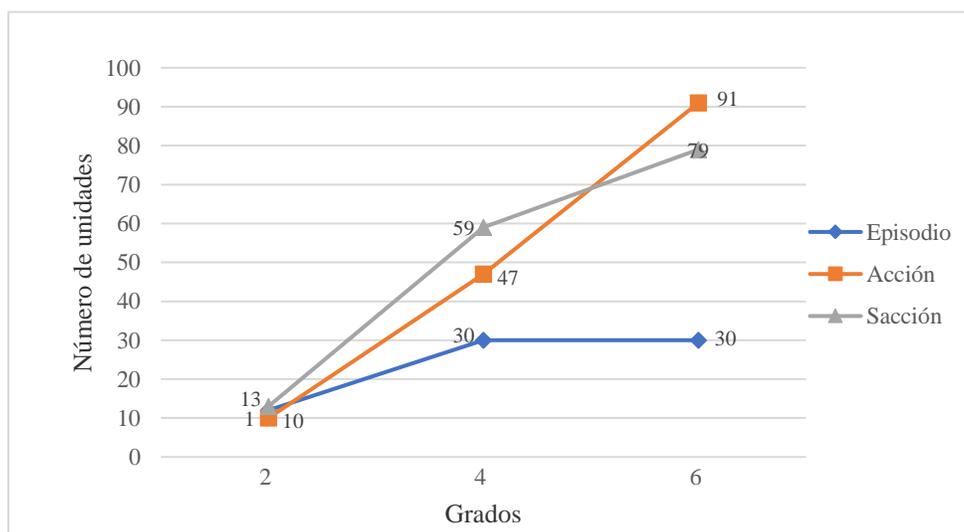
Hemos agrupado en pares las unidades que guardan algunas similitudes: el evento inicial (Eventoi) y el episodio final (Episodiof) son estructuras que comienzan y terminan la narración, por eso aparecen juntos en la gráfica, mientras que la entrada y el cierre se encuentran en los extremos de tales episodios, al inicio del evento inicial y después del episodio final. Se observa que, excepto el evento inicial, todas estas unidades semánticas tienden a delimitarse con mayor frecuencia conforme se avanza en los grados escolares. Así, en segundo año solo un par de estudiantes separan con puntuación la entrada y el cierre, mientras que en sexto aparecen delimitados en más de la mitad de los textos. El episodio final sigue un camino similar y su delimitación es, incluso, más frecuente que la de la entrada y el cierre. El aumento en la separación de estas unidades nos deja ver que a través de los grados los estudiantes distinguen inicios, finales y cierres como estructuras, cada vez más sistemáticamente. Cabe explicar, sin embargo, la disminución que presenta el evento inicial en sexto grado. Dado que se trata de una estructura compleja, pues puede incluir tanto descripciones como acciones varias, los estudiantes de mayor escolaridad tienden a separar

estos elementos al interior. Así, pueden aislar la descripción que constituye la entrada y también acciones y estados relevantes mediante puntuación interior, lo que afecta la construcción del evento inicial como un segmento único o compacto, es decir, sin separaciones en su interior. No sucede lo mismo entre el cierre y el episodio final, pues el cierre es una estructura independiente del episodio final que no se presenta en todos los textos y que, en la medida en que aparece, tiende a separarse de este.

Examinemos ahora las unidades que aparecen más de una vez por texto. Estas se distribuyen como se muestra en la siguiente gráfica. Las unidades se presentan con valores absolutos.

Figura 32

Unidades semánticas que pueden aparecer más de una vez por texto



Se observa que la delimitación de las categorías Acción y Sacción (secuencia de acciones) aumenta considerablemente en cuarto y sexto grado, aunque en ambos grados el incremento es similar la relación de ambas unidades tiene un comportamiento distinto: en cuarto Sacción es más frecuente que Acción, mientras que en sexto los papeles se invierten. El incremento en la separación de ambas categorías se refleja en el incremento de la totalidad

de las unidades semánticas mostrado en la Figura 26. Si bien la delimitación de las unidades que aparecen una única vez en los textos también experimenta incremento, este no impacta los resultados como la delimitación de estas dos estructuras (el número máximo de casos del primer tipo no puede exceder los 14, que es el número de textos de la muestra para cada grado). Tampoco la delimitación de episodios tiene un efecto notable, pues aumenta de 12 casos en segundo a 30 en cuarto y permanece igual en sexto.

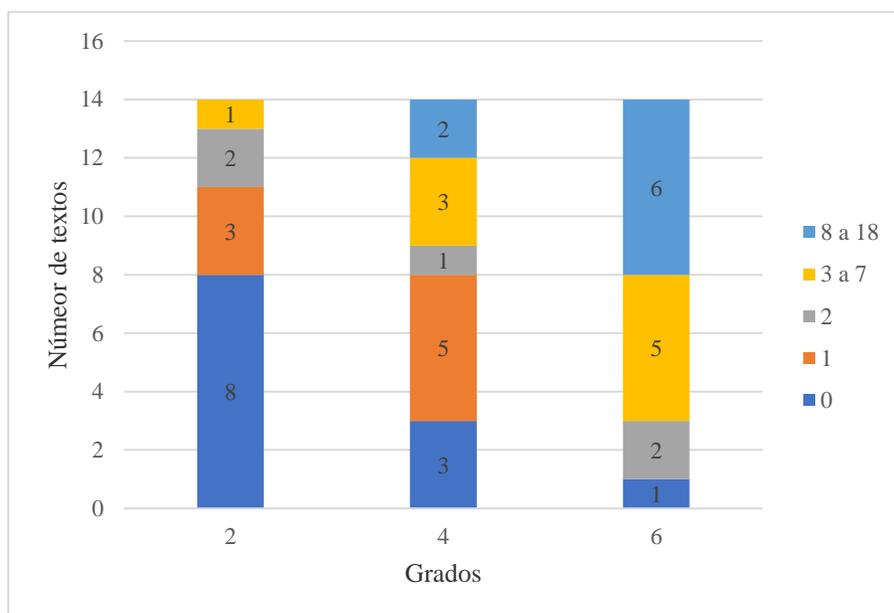
El aumento dramático de segundo a cuarto y luego de cuarto a sexto en la delimitación de la categoría Acción revela cómo los estudiantes segmentan más finamente sus textos a medida que avanzan en escolaridad. Esta posibilidad de segmentar estructuras cada vez más finas, como son los enunciados que refieren a acciones, es lo que hace que se reduzca en sexto grado la delimitación de las secuencias de acción, que no siempre refieren a eventos relacionados, y se acerquen la delimitación sintáctica al coincidir la unidad semántica acción con la cláusula. La estabilización en la frecuencia de episodios delimitados entre cuarto y sexto grado se relaciona con el aumento de las unidades Acción y Sacción separadas. El episodio deja de ser un fragmento compacto y comienza a ser dividido en su interior. Como veremos, el episodio se convierte en la categoría delimitada con mayor frecuencia entre las unidades complejas y se compone principalmente de Acción y Sacción.

Unidades retóricas o pragmáticas

En este análisis también incluimos las unidades retóricas o pragmáticas complejas. Los estudiantes delimitaron un total de 169 unidades: 12 en segundo (7.1%); 47 en cuarto (27.89%) y 110 en sexto (65.08%). En la siguiente gráfica podemos ver la distribución de los textos tomando en cuenta el número de unidades presentes por texto y que hemos agrupado en quintiles.

Figura 33

Distribución de los textos de acuerdo con las unidades retóricas o pragmáticas delimitadas



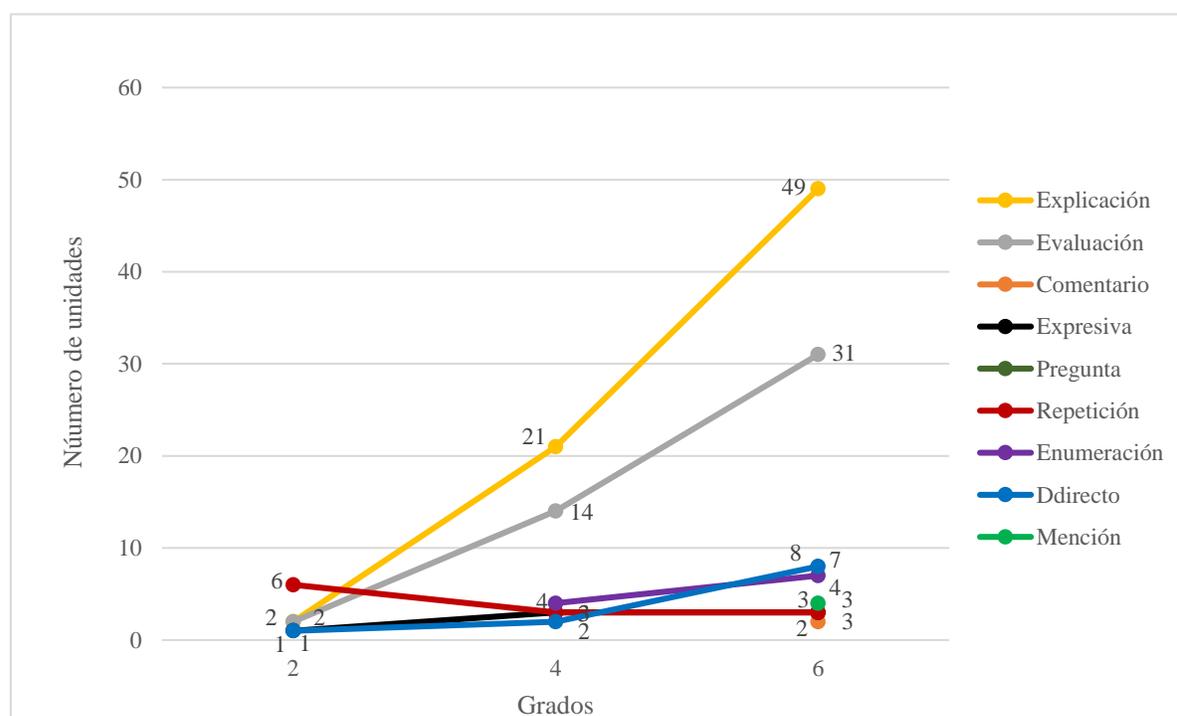
Como sucede con el resto de las unidades delimitadas, la cantidad en cada texto aumenta con los grados. En segundo grado, un poco más de la mitad de los textos (8 textos) no tiene unidades retórico-pragmáticas, mientras que en cuarto los textos disminuyen a tres y en sexto hay solamente un texto que no contiene este tipo de unidades. Los textos en los que solo se delimitó una unidad constituyen el segundo quintil; este agrupa textos de segundo y cuarto grado, que resultan ser los más frecuentes en el rango. Los textos con dos unidades delimitadas se encuentran en todos los grados y en cantidades semejantes: 2 textos en segundo y sexto, y uno en cuarto. Los textos de 3 a 7 unidades también se hallan en todos los grados, pero incrementan paulatinamente: uno en segundo, 3 en cuarto, y llegan a 5 en sexto. El quinto rango, 8 a 18 unidades, agrupa solo textos de cuarto y sexto, pero son estos últimos los más frecuentes.

La variedad de unidades retóricas y pragmáticas delimitadas en los textos es la más numerosa. A diferencia de algunas unidades semánticas, que tienen restringida su presencia

en el texto, las unidades retóricas y pragmáticas siempre pueden tener más de una ocurrencia, debido a que son independientes de la estructura semántica de los textos. Como se ha mencionado, su importancia radica en la relación que el narrador puede establecer con su interlocutor, esto es, cómo lo toma en cuenta para establecer la perspectiva desde la que narra. Por eso pueden ser muy variadas. Veamos los datos de la gráfica que se presenta a continuación.

Figura 34

Unidades retóricas o pragmáticas en valores absolutos



De los nueve tipos de unidades delimitadas por los estudiantes, cinco aparecen en segundo, seis en cuarto y los nueve en sexto. Las unidades más frecuentemente delimitadas y que experimentan un mayor crecimiento a través de los grados son la Explicación y la Evaluación; tal predominio puede deberse a la estrecha relación entre estas dos unidades con las unidades semánticas a las que aportan contexto. El resto de las unidades presenta en general una frecuencia muy baja, que va de 2 a 4 unidades por grado; solamente la

Enumeración y Directo (discurso directo) superan esta frecuencia, con 7 y 8 ocurrencias en sexto.

En segundo grado la unidad más frecuente es la Repetición; sin embargo, hay que apuntar que cinco de las seis repeticiones registradas en segundo corresponden a los elementos de una misma serie de repeticiones y no a que este recurso ocurriera en cinco textos; en realidad, en ningún otro texto se presentan repeticiones con tantos elementos como en el mencionado. Por lo tanto, no significa que el recurso se use más en segundo que en los otros grados, aunque no deja de ser interesante que ese estudiante haya dedicado tantos signos a una repetición en un grado donde los estudiantes tienden a delimitar pocas unidades.

Es importante destacar que los estudiantes de sexto son los que más se alejan del puro recuento de hechos y se aproximan a una narración más literaria. Ello puede verse no solo en la abundancia de evaluaciones y explicaciones separadas, sino en la aparición de unidades como los comentarios, que tienen una naturaleza metanarrativa, o las preguntas; asimismo, en el incremento del discurso directo, a pesar de que en la fuente audiovisual no hay diálogos entre los personajes ni monólogos.

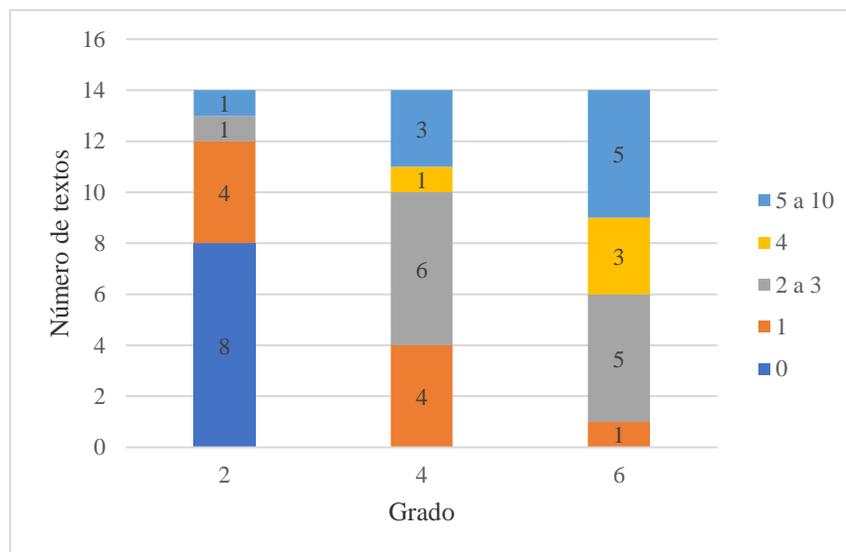
Unidades complejas

Como ya habíamos mencionado al principio del apartado, las unidades complejas son aquellas que contienen dentro de sí otras unidades delimitadas con puntuación. El signo que delimita a la unidad compleja necesariamente debe tener una mayor jerarquía que los signos que delimitan las unidades dentro de ella. Las unidades complejas son generalmente bloques con separaciones interiores operadas por pui y al interior de estas otras separaciones marcadas por las vir, pero también pueden ser segmentos delimitados con pui que tienen en su interior otras separaciones marcadas por vir. Las unidades complejas pueden ser semánticas,

retóricas-pragmáticas o las que hemos denominado “vinculada con la tarea”, y las unidades en su interior pueden ser semánticas, retóricas-pragmáticas o sintácticas.

Figura 35

Distribución de los textos de acuerdo con el rango de unidades complejas delimitadas



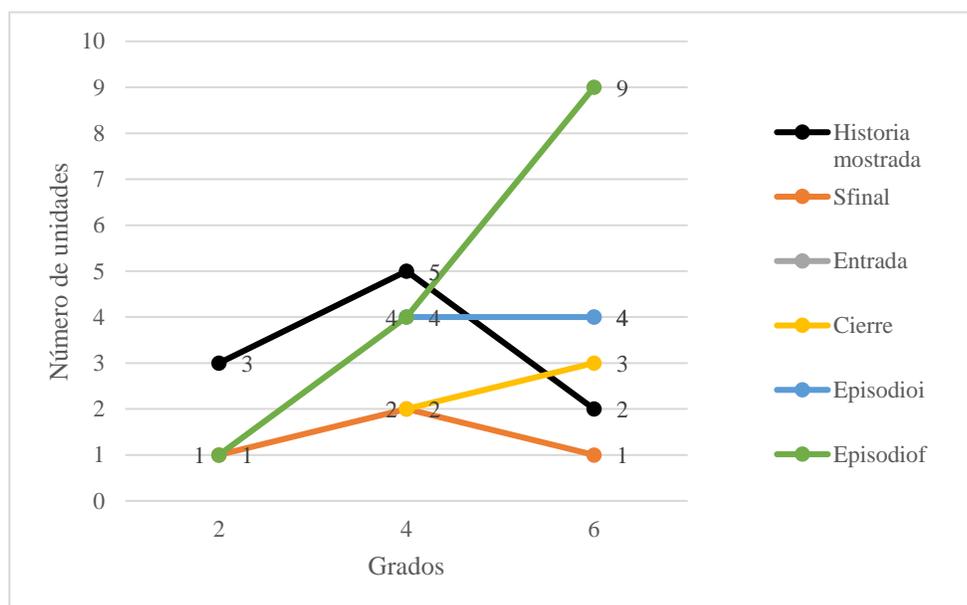
En la gráfica puede observarse claramente cómo, a través de los grados, aumentan las unidades complejas que contienen los textos. En segundo más de la mitad de los textos no tienen unidades complejas, pero en los textos de cuarto y sexto siempre se encuentra este tipo de unidades. Los textos con una unidad compleja son los más frecuentes en segundo y se reducen a uno en sexto. Por el contrario, los textos que tienen más de dos unidades incrementan notablemente en cuarto y sexto grado. El tercer quintil, textos de 2 a 3 unidades, agrupa la mayor cantidad de textos de cuarto grado, 6 textos, y una buena proporción de sexto, 5 textos; en tanto que el cuarto quintil, textos de 4 unidades, concentra muy pocos textos de cuarto y sexto grado, uno y 3, respectivamente. Finalmente, el quinto rango, textos de 5 a 10 unidades, aunque agrupa textos de todos los grados, la incidencia de cada grado es distinta: hay un texto de segundo, 3 de cuarto y 5 de sexto. Resulta interesante esta distribución ya que, a pesar de no ser lo más común, incluso los estudiantes de segundo grado

son capaces de dominar la jerarquía de los signos, de tal manera que pueden delimitar 5 o más unidades complejas.

Hay un total de 112 unidades complejas en los textos de la muestra. Del mismo modo que examinamos los datos de las unidades semánticas, hemos decidido presentar las unidades complejas separadas en dos grupos: las que solo pueden aparecer una vez en virtud de la estructura de la narración y aquellas que no tienen restricciones de aparición. Mostramos en primer lugar las que solo pueden estar una vez en el texto. Podemos ver los valores absolutos de cada tipo en la siguiente gráfica:

Figura 36

Unidades complejas que aparecen una vez por texto



De estos seis tipos de unidades complejas que estructuran el texto narrativo, solo 3 aparecen delimitados en los textos de segundo grado: la historia mostrada (3 ocurrencias), el final completo creado por el niño y el episodio final (una ocurrencia en ambos casos). En cuarto aparecen los seis tipos delimitados: la historia mostrada (5 ocurrencias), el final

completo creado por el niño (2 ocurrencias), el episodio final (4 ocurrencias) y se agregan el cierre (2 casos) y el episodio inicial (4 ocurrencias). Como puede observarse, en este grado no solo hay más tipos de unidades complejas en los textos, sino un incremento respecto de segundo grado.

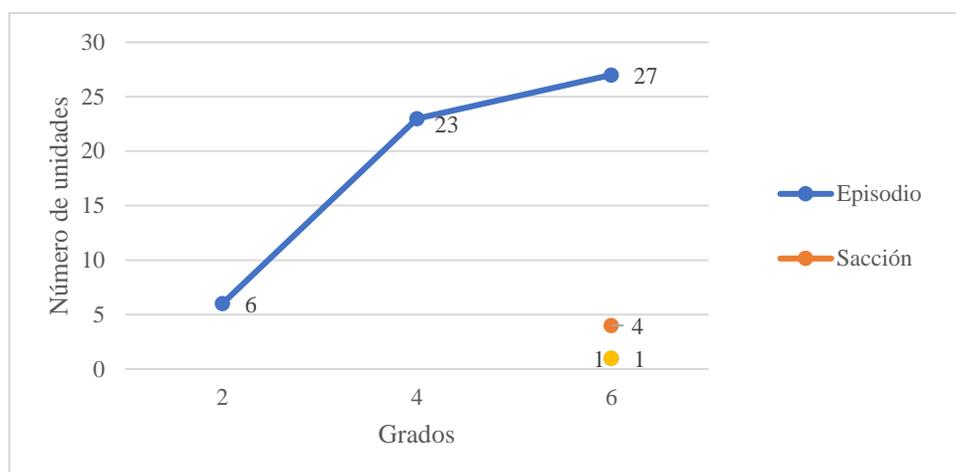
En quinto grado están presentes todos los tipos de unidades complejas de carácter semántico, pero hay ciertos cambios relevantes en relación con cuarto. La Historia mostrada y Sfinal decrecen (2 y 1 casos respectivamente). Como ya se explicó en otro momento, esto tiene su razón de ser en el hecho de que los estudiantes empiezan a organizar sus textos con unidades más características del relato: aunque se mantienen los episodios iniciales en 4 casos, aparecen las entradas complejas (4 ocurrencias); aumentan los cierres complejos a 3 casos, y, sobre todo, aumentan los episodios finales complejos. Estos se disparan a 9 casos, 5 más que en cuarto grado y más de la mitad de las veces que es posible que figuren. Hay que recordar que el número máximo de ocurrencias es 14, pues esta es la cantidad de textos por grado que existe en la muestra.

El comportamiento de estos tipos de unidades complejas nos indica que conforme avanzan los grados los estudiantes no solo son capaces de crear unidades complejas más específicas, como puede ser separar la Entrada del Evento, sino hacer de ellos unidades en donde se jerarquiza información que se considera relevante.

Esta información relevante que se jerarquiza consiste en unidades semánticas y retórico-pragmáticas, que comparten la característica de poder aparecer más de una vez en un texto. Vamos a analizar ahora los tipos de unidades complejas que pueden aparecer más de una vez por texto:

Figura 37

Distribución de unidades complejas que pueden aparecer más de una vez por texto



El Episodio es la unidad que tiende a complejizarse con mayor frecuencia, conforme se avanza en los grados escolares. Esta se dispara en cuarto grado y continua en ascenso en sexto, en donde se alcanzan 27 episodios complejos de una totalidad de 30 (ver los datos de las unidades semánticas totales en la Figura 32). No resulta extraño que el episodio sea la unidad compleja más abundante, pues es una estructura central en la organización la narración: una sola puede estructurarse a partir de muchos episodios. Lo interesante es que los episodios no solo se separen mediante puntuación, sino que se separen en su interior otros componentes. Estos componentes delimitados son, por lo general, acciones y secuencias de acciones. En sexto se encuentran, además, 4 casos de secuencias de acción con delimitaciones interiores efectuadas con comas y paréntesis o dos puntos, lo que las convierte en unidades complejas.

Podemos notar que en las unidades complejas la distribución de los tipos de unidades se comporta de manera similar a la distribución general de unidades, donde predominan las unidades semánticas, lo que indica el peso de tales unidades en la construcción narrativa y en su organización en cuanto texto. No sucede lo mismo con las unidades retóricas y

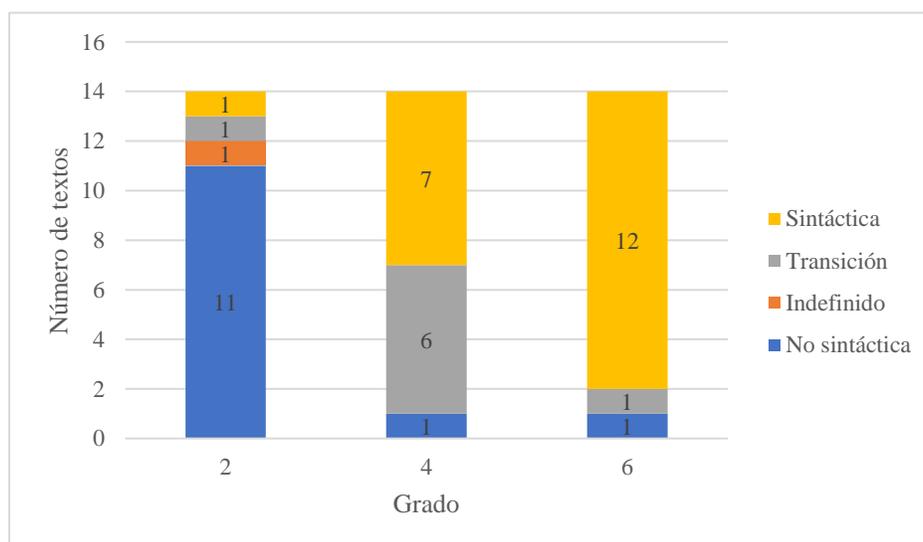
pragmáticas como unidades complejas. Si bien su aparición y delimitación aumentan a lo largo de la escolaridad, no experimentan incremento como unidades complejas. El discurso directo y las explicaciones como unidades complejas solo se encuentran en sexto.

Unidades sintácticas

Como se mencionó, para este tipo de unidades se optó por hacer un análisis distinto. En vez de identificar los tipos de separaciones sintácticas y examinar sus frecuencias, clasificamos los textos en cuatro categorías, de manera parecida a los rangos, según la cantidad de delimitaciones de esta naturaleza que en ellos se encuentran. Por eso, estas unidades no aparecen en el análisis general de las unidades delimitadas ni en el de sus tipos. Cabe recordar las categorías de los textos: sin divisiones sintácticas (No sintáctica); con divisiones (por lo general muy escasas) en las que no se puede determinar si son sintácticas o semánticas (Indefinido); con divisiones claramente sintácticas, pero con un mayor peso de las semánticas, y con una mayoría divisiones sintácticas al interior de los bloques y segmentos delimitados con pui. Los textos quedaron distribuidos de la siguiente manera:

Figura 38

Distribución de los textos de acuerdo con la cantidad de unidades sintácticas presentes



En la gráfica puede observarse una clara tendencia de los textos que pasan de no tener puntuación sintáctica a tenerla en su mayoría a través de los grados escolares. En segundo, once de los catorce textos no tiene ninguna unidad que pueda considerarse sintáctica. En cuarto, la mitad de los textos cuentan con unidades sintácticas delimitadas, mientras que la otra mitad se encuentra en transición (hay un texto sin unidades sintácticas). En la mayoría de los textos de sexto (doce de catorce), los estudiantes delimitaron claramente unidades sintácticas. La presencia de casos aislados en cada grado que no siguen esta tendencia refuerza la idea que ya hemos mencionado antes: la edad o el grado escolar no determinan el dominio de la organización textual que tienen los estudiantes.

4.4 Conclusiones

Como puede apreciarse, todos los tipos de unidad siguen un comportamiento similar a través de los grados: progresivamente incrementa la delimitación de unidades, tanto en cantidad como en variedad. En un principio, los estudiantes basan la estructuración de su texto en la delimitación de unidades vinculadas con la tarea, después comienzan a tener importancia las unidades gráficas y semánticas. Ambos tipos de unidades están presentes en todos los grados, aunque conforme se avanza en la escuela se incrementa su uso y delimitación. Asimismo, otros tipos de unidad van apareciendo e incrementándose su separación mediante la puntuación, como son las unidades retórico-pragmáticas y las complejas.

Las unidades semánticas son las que se presentan con mayor frecuencia como unidades complejas, en especial el Episodio. También hay una tendencia a la delimitación de unidades cada vez más reducidas que se refleja con la disminución de Historia mostrada y Sfinal, el gran incremento de Acción y de Sacción, la aparición de unidades sintácticas, así

como la complejización del Episodio. La presencia y delimitación de las unidades las retóricas o pragmáticas parece relacionarse con el aumento de las unidades semánticas, especialmente las explicaciones y evaluaciones, puesto que estas categorías adquieren relevancia en la medida en que enriquecen la base compuesta por las unidades semánticas: Explicación y Evaluación añaden un contexto a las acciones desde diferentes perspectivas.

Conclusiones generales

De acuerdo con los resultados que hemos mostrado podemos afirmar que el desarrollo de la organización textual en las narraciones de nuestro corpus se caracteriza por seguir tres caminos: aumento cuantitativo, diversificación y complejización de las unidades delimitadas con puntuación, así como la integración de estas con los bloques, que son recursos que organizan el texto a partir de la distribución espacial.

En cuanto al uso del espacio los textos primero se presentan en un solo bloque, ese bloque pasa a tener peritextos que no se separan del mismo y finalmente el texto se compone de varios bloques y peritextos separados del bloque. La puntuación parte del uso de un único signo en todo el texto, la presencia de varios signos del mismo tipo y por último el empleo de varios signos de distinto tipo, lo que permite que existan subdivisiones de las unidades delimitadas gracias a la jerarquía de los signos de puntuación. De manera general el número de unidades delimitadas en cada texto aumenta a través de los grados, a excepción de las unidades vinculadas con la tarea, que disminuyen. Atribuimos este hecho a que conforme avanzan los grados los estudiantes tienden a presentar la narración integrada como una unidad donde tiene más sentido una estructura a partir de episodios que hacer una distinción entre lo que vieron en el video y el final que crearon a partir de su imaginación. En los primeros grados los estudiantes delimitan principalmente unidades vinculadas con la tarea y unidades semánticas, pero en grados más avanzados cobran mayor relevancia las unidades retórico-pragmáticas y sintácticas. Esto nos sugiere que en un principio los estudiantes utilizan la organización textual para presentar una estructura de la narración simplificada que posteriormente se enriquece y complejiza con la inclusión de otro tipo de unidades, así como con el aumento en el número y variedad de todos los tipos de unidades. Consideramos que

esta distribución del tipo de unidades solo explica de manera parcial las posibilidades del desarrollo de la organización textual pues esta puede variar mucho en función de los diferentes géneros textuales que pueden exigir una organización distinta que orille a los estudiantes a utilizar de otro modo los recursos organizadores y a delimitar unidades distintas. Ahora bien, la presencia de casos que escapan de esta tendencia nos indica que el grado no determina totalmente la capacidad de los estudiantes para organizar sus textos, por otro lado también observamos que muchos textos pueden tener un contenido claro y bien desarrollado a pesar de contar con escasos o nulos recursos organizadores, por lo que el desarrollo de la organización textual y del contenido del texto pueden seguir caminos independientes, además la presencia unidades retóricas-pragmáticas delimitadas ya desde segundo grado indica que los estudiantes son capaces de reconocer varios tipos de unidades en un mismo texto aunque algunas las delimiten con mayor frecuencia.

Con relación a nuestras hipótesis observamos que se han comprobado de manera parcial. En primer lugar, en vez de patrones en los signos y lugares donde se usan notamos que los estudiantes delimitan unidades similares aunque los recursos utilizados en la delimitación puedan variar. En segundo lugar, comprobamos que conforme avanzan los grados los estudiantes delimitan un mayor número de unidades cuya variedad también incrementa y tienden a presentarse de manera compleja. En tercer lugar, observamos que la delimitación de unidades sintácticas es un proceso tardío incluso entre el desarrollo de la organización textual ya que en segundo grado es infrecuente, en cuarto se encuentra en transición y es hasta sexto que en la mayoría de los textos se delimitan unidades sintácticas de manera sistemática. En cuarto lugar, nuestra última hipótesis quedó comprobada con la descripción del desarrollo de la organización textual que acabamos de sintetizar al inicio de este apartado. En los textos de los grados más altos de nuestro corpus es común observar que

están compuestos de varios bloques con peritextos, así como con variedad en los signos de puntuación y en las unidades que quedan delimitadas con ambos tipos de recursos y que además se presentan de manera compleja. Por otra parte, la alternancia de los recursos organizadores puede apreciarse en que los estudiantes en ocasiones optaron por elaborar sus textos en muchos bloques, aunque estos no tuvieran mucha puntuación interna mientras que otros prefirieron usar menos bloques, pero su puntuación interna fue más abundante.

En numerosos estudios (Ferreiro, 1996; Castedo, 2003; Wallace, 2012; Dávalos, 2008, 2016) se ha comprobado que la puntuación avanza de los límites exteriores del texto a su interior. Los principales signos exteriores son el título, la mayúscula inicial y el punto final. Dentro de esta puntuación externa se encuentra la “puntuación gráfica” que no delimita unidades y suele aparecer a final de línea. Dentro de nuestro subcorpus no encontramos ningún texto con puntuación gráfica además de que en segundo grado fue común hallar textos que carecen de punto final pero que sí tienen puntuación en su interior, lo que nos hace pensar que es posible que la marcación de los límites externos del texto no tenga tanta importancia como punto de partida para el desarrollo de la puntuación o que tenga más relevancia como punto de referencia en un contexto de corrección donde la puntuación se añade a un texto ya terminado. Además, algunos textos de nuestro subcorpus no presentaron puntuación pero sí tenían delimitaciones hechas con el uso de la puesta en página por lo que intuimos que la delimitación mediante el espacio puede ser anterior al uso de puntuación. Este par de ideas podría comprobarse en futuras investigaciones que estén enfocadas en el desarrollo de la organización textual en etapas tempranas.

Por otro lado, Dávalos (2016) afirma que la puntuación en un principio es para quien escribe y evoluciona hasta usarse considerando los efectos que tendrá en su destinatario. Aunque en esta investigación no entrevistamos a los estudiantes, el tipo de unidades y los

recursos que usaron para su delimitación nos da indicios de que conforme avanzan los grados el concepto de autor y de lector cobra mayor relevancia. Esto puede verse reflejado en el progresivo incremento de las unidades retórico-pragmáticas, en especial las explicaciones, evaluaciones y comentarios. Además, es posible notar a través de la organización textual el incremento en el conocimiento que tienen los estudiantes acerca de los géneros textuales, ya que pasan de lo que podría considerarse casi una descripción de lo que vieron en la animación a elaborar textos que poco a poco tienen mayor similitud a una narración literaria, donde incluyen diálogos, a pesar de que en la animación los personajes no hablan, y cambios en la cronología de la narración.

Referencias bibliográficas

- Baez, Mónica y Ferreiro, Emilia (2008). Los niños como editores de un texto publicitario. *Revista de Estudios de Lingüística Aplicada*, 26 (47), 33-52.
<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/567/619>
- Castedo, Mirta (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis de Doctorado. México, DIE-CINVESTAV.
- Catach, Nina (1980) La punctuation. *Langue française*, 45, 16-27.
https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5260
- Dávalos, Dolores (2008). *La puntuación en la organización de textos infantiles propios y ajenos*. Tesis de Maestría. Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro.
- Dávalos, Dolores (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 inédita de Doctorado. Ciudad de México, DIE-CINVESTAV.
- Dijk Teun A. Van (1996). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. México, Paidós.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia., Pontecorvo, Clotilde., Ribeiro, Nadja. y García-Hidalgo, Isabel (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona, Gedisa.
- Ferreiro, Emilia (comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Ferreiro, Emilia (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México, Siglo XXI.

- Figueras, Carolina (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona, EUB – Octaedro.
- Genette, Gérard (2001). *Umbrales*. México, Siglo XXI.
- Halliday, M.A.K (1989). *Spoken and written language*. Oxford, Oxford University Press.
- Labov, William (1972). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Oxford, Basil Blackwell.
- Luquez, Sonia y Ferreiro, Emilia (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida*, 24 (2).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Luquez.pdf
- Nunberg, Geoffrey (1990). *The linguistics of punctuation* (CSLI Lecture notes 18). Stanford, Calif: Center for the Study of Language and Information.
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. México, Planeta.
- Rocha, Iúta (1995). Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones. *Lectura y Vida*, 16 (4).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n4/16_04_Rocha.pdf/view
- Rocha, Iúta (1996). Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. *D.E.L.T.A.*, 12 (1), 1-34.
- Rocha, Iúta (1997). O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *D.E.L.T.A.*, 13 (1), 83-118.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Smith, Frank (1994). *Writing and the Writer* (2ª ed.), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

- Stein, Nancy y Glenn, Christine (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children en Freedle, Roy O. (ed.) *New directions in discourse processing*. (Advances in discourse processing, Vol. 2): Norwood, N.J, Ablex.
- Tournier, Claude (1980). Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours. *Langue française*, 45, 28-40. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5261
- Wallace, Yamila (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes*. Tesis de Maestría. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.743/te.743.pdf>
- Zamudio, Celia (2004). *El papel de la escritura alfabética en el dato oral*. Tesis de Doctorado. Ciudad de México, COLMEX.

Bibliografía

- Abella, T. (2003). *E de Escuela*. México: SEP: Editorial Juventud.