



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

ÁREA: ESPAÑOL

El sistema de puntuación: una propuesta didáctica para reflexionar sobre la lengua escrita,
en la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación
Documental, impartida en la educación media superior

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ÁREA DE ESPAÑOL**

PRESENTA

ERNESTINA QUIROZ JUÁREZ

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. SILVIA HAMUI SUTTON

FES ACATLÁN

COMITÉ TUTORAL:

DRA. ANABEL EUGENIA OYOSA ROMERO (FES ACATLÁN)

DRA. YOLANDA GUILLERMINA LÓPEZ FRANCO (FES ACATLÁN)

ESTADO DE MÉXICO, ENERO DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

INTRODUCCIÓN	6
1. La importancia de una didáctica de la puntuación aplicada desde el enfoque comunicativo	20
1.1. La enseñanza de la puntuación en la Educación Media Superior (EMS)	24
1.1.1. La enseñanza de la puntuación, según los programas de TLR del bachillerato general de la SEP	25
1.1.2. La enseñanza de la puntuación, según los programas de Español de la ENP	31
1.1.3. La puntuación y su instrucción, según los programas de estudio de la asignatura TLRIID, impartida en el CCH	36
1.2. Desempeño de los cecechacheros en el área de español, según el Programa de Difusión de resultados de Diagnóstico y Evaluación del CCH	46
1.2.1. Intervención docente en el CCH-Azcapotzalco: características de su población estudiantil	53
1.2.2. TICómetro, o cómo saber el nivel de alfabetización digital de los cecechacheros	54
1.3. Conclusiones de capítulo	56
2. Hablemos de puntuación	58
2.1. Consideraciones generales sobre la puntuación	62
2.2. Consideraciones diacrónicas de la puntuación en escrituras alfabéticas occidentales	66
2.3. El sistema de puntuación y sus funciones	76
2.3.1. Función prosódica	76
2.3.2. Función sintáctica	81
2.3.3. Función semántica	82
2.3.4. Función pragmática	84
2.4. Los usos de los signos de puntuación semántico-sintácticos	86
2.4.1. El punto	87
2.4.2. El punto y coma	87

2.4.3. La coma	89
2.4.4. Los dos puntos	92
2.5. Los signos de puntuación pragmático-discursivos	94
2.5.1. Los signos de interrogación	95
2.5.2. Los signos de exclamación	96
2.5.3. Las comillas	97
2.5.4. Los paréntesis	99
2.5.5. Los puntos suspensivos	101
2.5.6. Los guiones largos	103
2.5.7. Las viñetas	104
2.6. Conclusiones de capítulo	104
3. Diseño de la propuesta didáctica	107
3.1. El enfoque comunicativo y su consideración para la propuesta didáctica	107
3.1.1. El enfoque pragmático y su consideración para la propuesta didáctica	112
3.1.2. Los actos del habla	115
3.1.3. La teoría de la relevancia o de la pertinencia	116
3.1.4. Clasificación de los signos de puntuación desde la teoría de la pertinencia	119
3.2. El enfoque comunicativo accional y su consideración para la propuesta didáctica	121
3.3. La propuesta didáctica y su relación con el constructivismo y el cognitivismo	124
3.4. Diseño de la secuencia didáctica: UbD	128
3.5. Secuencia didáctica	133
3.5.1. ¿Cuál es el origen del sistema de puntuación?	140
3.5.2. Puntuación y oralidad	153
3.5.3. El significado de los signos de puntuación	170
3.5.4. El párrafo como organizador de unidades temáticas	188
3.5.5. El párrafo y la organización vertical del texto	206
3.5.6. Niveles de puntuación	227

3.5.7. Diferencias de significado entre enunciados	247
3.5.8. ¿Dos textos?	261
3.6. Adecuación y aplicación de tres sesiones de la secuencia didáctica, con estudiantes del CCH-Azcapotzalco, en modalidad a distancia	277
3.6.1 De la educación presencial a la educación a distancia	278
3.6.2. Adecuación de la planeación	280
3.6.3. Reflexiones sobre la puesta en marcha de dos sesiones	286
3.7. Conclusiones de capítulo	288
CONCLUSIONES GENERALES	292
FUENTES CONSULTADAS	301
ANEXOS	309

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se realizó en el marco del Programa de Posgrado MADEMS-ESPAÑOL y gracias al Programa de Becas para Estudios de Posgrado de la UNAM, que me otorgó una beca para cursar esta maestría con duración de dos años.

Gracias a mi familia (Rocío, Valentín, Caro), por sostenerme.

Gracias a mi tutora principal, Dra. Silvia Hamui Sutton, por apoyar mi idea de tesis y respaldarme a lo largo de estos años; a mis tutoras Dra. Anabel Eugenia Oyosa Romero, Dra. Yolanda Guillermina López Franco, Dra. Adriana Avila Figueroa, Acosta Ugalde Lucía Elena, que con gran paciencia e interés leyeron y enriquecieron mi trabajo.

Gracias a la Dra. Celia Zamudio por presentarme la obra de la Dra. Emilia Ferreiro y por dirigir mis primeras reflexiones sobre la adquisición de la escritura.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta una propuesta didáctica para el área de Talleres de Lengua y Comunicación, que se materializa en la clase de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), impartida del primero al cuarto semestre en los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH). Concretamente, se propone una secuencia didáctica en torno a los signos de puntuación, uno de los contenidos sobre el lenguaje escrito incluidos en los programas de la asignatura mencionada —entre otros, están la acentuación de palabras, reglas ortográficas, nociones gramaticales y sintácticas, léxico—, para fomentar la reflexión metalingüística. Ésta se plantea, por cierto, en los libros de texto y en los programas escolares como parte de la secuencia didáctica, pero se hace de manera marginal, mediante la alusión a temas gramaticales que no son en sí mismos la razón de dicha secuencia, sino que se mencionan a propósito de un tema determinado, como los tipos de textos, p. ej., las “Autobiografías literarias. Relato personal” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016). En el documento titulado “Programas de Estudio. Área de Talleres de Lengua y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV”, que guía los contenidos impartidos en CCH, se dice lo siguiente (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 11):

Existe la falsa creencia de que en el enfoque comunicativo se han marginado la gramática y la literatura. Este asunto ha desencadenado una serie de críticas que han demeritado su eficacia. El cuestionamiento sobre la gramática gira en torno a que sus vertientes descriptiva y prescriptiva no son el objeto del aprendizaje; ahora se ofrece como una herramienta pertinente para la comprensión y la producción textuales.

Es clara la intención de mostrar al estudiante cómo se utiliza el sistema de escritura en tanto herramienta, pero también es claro que considerar sólo los fines utilitarios de la escritura no es suficiente para dominar su uso; al respecto, Ferreiro señala (2002, en Zamudio, 2010, p. 102):

En el curso del desarrollo, y porque la escritura existe y hay que apropiarse de ella, es necesario pasar de un *saber-hacer* con el lenguaje a un “pensar sobre el lenguaje”. Esta reconversión del lenguaje de un instrumento de acción en un objeto de pensamiento supone grados variables de objetivación y de fragmentación del habla, diferentes de los que operan en la comunicación oral. Supone el aislamiento de ciertas emisiones que, por el mismo hecho, son sacadas del uso inmediato y se convierten en objetos opacos sobre los cuales nuevas actividades intelectuales son posibles. Estos fragmentos de emisiones pueden convertirse en observables [...] y se transforman en objetos de análisis sobre los cuales es posible establecer comparaciones [...] Pero ocurre que esos fragmentos son difíciles de comparar, precisamente porque no existen antes de ser producidos y se desvanecen en el momento en que se los intenta comparar. La escritura es un lenguaje sacado del tiempo de la enunciación, que hace simultáneo lo sucesivo y permite comparaciones nuevas y, de hecho, otras formas nuevas de análisis. Al hacerse escritura, el lenguaje se convierte en un nuevo tipo de objeto con otras propiedades.

Lo anterior se relaciona con la noción piagetiana de tematización, apunta Ferreiro, la cual se refiere a que “algo utilizado inicialmente como un instrumento de pensamiento puede convertirse en un objeto de pensamiento, cambiando al mismo tiempo su estatus en tanto elemento del conocimiento [...] La tematización implica un cierto grado de toma de conciencia” (Ferreiro, 2012, p. 33). Sin embargo, la ausencia de secuencias didácticas diseñadas *ex professo* para la reflexión metalingüística propicia que el estudiante, muchas veces, eche mano de sus conocimientos lingüísticos sin tematizarlos. El paso del *saber cómo*

al *saber acerca de* no es directo, pues “llegar a ser consciente de cierto proceso implica siempre una reconstrucción de este conocimiento en otro nivel, y cada reconstrucción toma tiempo, porque implica un gran esfuerzo cognitivo para superar las perturbaciones que deben ser compensadas” (Ferreiro, 2012, p. 34).

Por lo tanto, para promover la tematización de los contenidos gramaticales se requiere un trabajo especial, que debe ocurrir de manera aislada —es decir, hay que dedicarle un tiempo especial dentro del currículo—, respecto del proyecto de escritura o lectura que plantea cada tema de la asignatura TLRIID (Sepúlveda, 2018). Las secuencias didácticas dedicadas exclusivamente a la reflexión sobre el lenguaje escrito pueden llevarse a la práctica en varias sesiones durante los cuatro semestres que abarca esta asignatura, y es que la adquisición del sistema de escritura requiere práctica y reflexión constantes.

De los varios temas para reflexionar en torno al sistema de escritura, el que interesa en este trabajo, como se dijo, son los signos de puntuación, uno de los elementos que conforman el sistema gráfico de la escritura alfabética —otros son el conjunto de formas-letas, incluidas sus variantes minúsculas/mayúsculas, los diacríticos, las marcas de fin de renglón que indican que la palabra está incompleta y, quizá, los espacios en blanco entre palabras, que no se acostumbra incluir en el repertorio gráfico (Ferreiro, 2015, p. 171)—. Lo anterior evidencia que cuando se habla del sistema de escritura no sólo se hace referencia a los grafemas que, en las escrituras alfabéticas, se llaman letras, sino también al material gráfico que no son letras y que, además de los ya mencionados —espacios en blanco entre palabras, signos de puntuación—, incluye los interlineados que permiten definir la unidad textual párrafo (Möller *et al.*, en Ferreiro, 2015, p. 200). Volviendo a los signos de puntuación, es necesario reflexionar sobre su naturaleza: se trata de marcas que se interpretan, pero no se pronuncian, y afectan la lectura en voz alta; dice Catach (1980, en Ferreiro, 2015,

p. 200) que son “signos mudos de reconocimiento, anclajes de legibilidad”. Históricamente “la puntuación se constituyó [...] como un conjunto de instrucciones para el lector” (Parkes, 1992, 1997, en Ferreiro, 2015, p. 201).

La perspectiva que guía esta propuesta es de corte psicogenético, lo cual obedece a la exigencia de hallar fundamentos teóricos que señalen la necesidad de fomentar la metacognición en el aula, en este caso, en torno a la lecto-escritura, cuyo desarrollo, entendido como un proceso cognitivo, implica construir con efectividad los principios organizativos que no sólo no pueden derivarse directamente de la experiencia externa, sino que son contrarios a ella: “[los principios organizativos] son incluso contrarios a la enseñanza escolar sistemática y a las informaciones no sistemáticas” (Ferreiro, 2002, p. 40). Desde la perspectiva psicogenética, apoyada en las nociones de Piaget, se han emprendido investigaciones sobre las conceptualizaciones que los aprendices tienen del sistema de escritura, las cuales ponen de manifiesto las hipótesis¹ que éstos construyen al tratar de entender “el conjunto de formas gráficas convencionales y las reglas de composición de este sistema particular de representación” (p. 42). Estas hipótesis “no son idiosincráticas, sino que están psicogenéticamente ordenadas” (p. 42). Además, este enfoque propone un cambio de visión: las múltiples dificultades de redacción en los textos de los estudiantes, que desde el punto de vista de la escritura convencional se consideran errores derivados de una enseñanza deficiente y del desinterés general por la lectura, se consideran más bien “errores constructivos, inherentes aún al proceso de adquisición de la lengua escrita” (Fontes, 2013, p. 8). Para entenderlos, hay que “descubrir y comprender la lógica interna de esos modelos

¹ Ferreiro aclara que el término *hipótesis* lo utiliza no en sentido estricto, sino desde su significado amplio, es decir, para hacer referencia a las “ideas o sistemas de ideas construidos por los niños para dar cuenta de la naturaleza y del modo de funcionamiento de un determinado objeto de estudio” (Ferreiro, 2002, p. 42).

de organización, tanto como comprender las razones de la sustitución de un modo de organización por otro” (Ferreiro, 2000, en Fontes, 2013, p. 8). En este sentido, los signos de puntuación son parte relevante de esa organización interna del texto, agrega Fontes. Es fundamental, entonces, socializar la comprensión psicogenética del proceso de adquisición de la escritura entre los docentes de redacción, para que, “ahí donde generalmente sólo ven fallas”, comiencen a ver progresos (Ferreiro y Gómez-Palacio, 1985, p. 14). En este trabajo, por lo tanto, se toman en consideración las observaciones y los hallazgos de las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas, para aplicarlos al diseño de una secuencia didáctica sobre el uso de la puntuación.

También se incluirá un breve apartado sobre las consideraciones diacrónicas de la puntuación en escrituras alfabéticas occidentales; otro, respecto de las consideraciones generales de la puntuación; uno más acerca de la puntuación y sus funciones —prosódica, sintáctica, semántica, pragmática—, y finalmente uno en que se detallan todos los signos de puntuación considerados en la secuencia didáctica —coma, dos puntos, punto y coma, punto y seguido, punto y aparte, punto final, guiones largos, paréntesis, comillas, signos de interrogación, signos de exclamación, puntos suspensivos—.

La problemática a la cual responde este trabajo versa sobre la exigencia social de redactar textos que expresen exactamente lo que el redactor desea comunicar —con la suficiencia gramatical para lograrlo y el dominio necesario de las convenciones operantes en el sistema de escritura—, que los estudiantes mexicanos en edad preparatoria, en su mayoría, no logran cubrir. La producción textual es un proceso complejo que requiere reflexión metalingüística constante, es decir, desarrollar la metacognición. Sin embargo, a pesar de que la reflexión forma parte de los programas escolares, son escasas las propuestas didácticas diseñadas especialmente para ello, tal vez por considerar que, en el caso de

contenidos sobre la lengua escrita, la mera mención de terminología gramatical es ya un paso hacia la reflexión metalingüística, lo cual, en realidad, no es más que una contribución a la lista de saberes declarativos, tan comunes en la educación formal mexicana.

Gracias a las investigaciones en el campo de la psicolingüística de la escritura, cada vez se toma más conciencia de las dificultades que enfrenta el redactor principiante. Muchas veces, éstas se obvian por considerar la lengua escrita un código de transcripción gráfico, que sirve primordialmente para convertir unidades sonoras en gráficas, por lo tanto, su aprendizaje se concibe más como la adquisición de una técnica que como un aprendizaje conceptual (Ferreiro, 2002). La adquisición del sistema de escritura —entendido éste como una representación del lenguaje— implica la construcción precisamente de ese sistema de representación, lo cual “involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación” (Ferreiro, 2002, p. 13).

Debido a que pocas veces se reflexiona sobre el proceso de adquisición de la escritura, se siguen replicando estrategias didácticas que poco se han interesado en entender cómo ocurre éste, es decir, cómo el estudiante aprende a redactar; más bien se han centrado en proveer información prescriptiva, en este caso, sobre el uso de la puntuación, y en esperar que el estudiante la asimile tal cual, sin considerar sus marcos conceptuales y priorizando una instrucción cuyos resultados sean inmediatos, aunque a veces efímeros.

Por fortuna, cada vez cobran más importancia las investigaciones en torno a la lengua escrita que, desde la perspectiva psicogenética, dan sustento a las didácticas de la escritura enfocadas en su adquisición y no en su enseñanza. Algunas de las aportaciones desde el enfoque psicogenético versan sobre el desarrollo de las representaciones psicológicas o conceptualizaciones que el individuo elabora alrededor de la escritura alfabética,

especialmente entre la comunidad infantil. Desde este punto de vista, “la adquisición de la escritura alfabética resulta menos el aprendizaje de una técnica que la apropiación de un objeto de conocimiento” (Zamudio, 2010). Al respecto, en *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística* (2010), Celia Zamudio advierte sobre la poca atención que recibe la escritura por parte muchos estudiosos, quienes a menudo aceptan sin mayor objeción la supuesta naturalidad atribuida a las palabras en tanto unidades del lenguaje oral. Ella apela a la consideración de las palabras escritas, no como signos de signos, es decir, signos de segundo orden que funcionan como copia del lenguaje oral, sino como un sistema que contiene signos de primer orden y amerita una reflexión exclusiva y no al margen de la oralidad.

La reflexión, entonces, se hace necesaria si consideramos que la lectura y la escritura no son habilidades —porque no se aprenden por ejercicio ni repetición, no son actividades entrenables que ocurran desligadas de un propósito, ni se trata de procesos abstractos o ajenos a la actividad social—, sino actos que forman parte del desempeño social del individuo y requieren un conocimiento de la lengua y de las propiedades del texto, así como de los saberes desarrollados en la cultura para interactuar con los textos (Supúlveda, 2018). Hay que tomar en cuenta, además, que las palabras y los enunciados tienen una carga ideológica que apoya el sentido del mensaje que se quiere transmitir.

Como se mencionó, la secuencia didáctica diseñada en este trabajo es acerca del sistema de puntuación, que en realidad es un subsistema del sistema de escritura. Debido a que los docentes invierten tiempo considerable en la corrección de los escritos producidos por sus estudiantes —pese a que éstos ya están familiarizados con el sistema—, y ante la clara dificultad que representa para estos últimos redactar, sobre todo textos de tipo académico, se ha optado por asegurar que la mala redacción y los errores de escritura se

deben a que los estudiantes o aprendieron deficientemente, o la enseñanza recibida fue de mala calidad, o la lectura no les interesa. A pesar de que estas opiniones son generalizadas entre la comunidad docente, no hay estudios que respalden estas creencias, como bien apunta Fontes Cabrera (2013) en su tesis doctoral, abocada al estudio de la puntuación y la textualidad en textos argumentativos producidos por estudiantes de educación superior, desde un enfoque pragmático-discursivo. Este trabajo, inscrito en el mismo marco teórico que sustenta este trabajo, ha sido de mucha ayuda para clarificar las intenciones de esta propuesta didáctica. Esto porque se adhiere a la corriente que destaca la importancia del subsistema de puntuación en la conformación de la textualidad discursiva, y que visibiliza la poca atención que éste ha merecido por parte de la academia, en gran medida por considerarse fastidioso y aburrido; además, porque en ese trabajo se toma por cierto que aprender a escribir es un proceso complejo en el cual, desde la perspectiva psicogenética, intervienen tres factores fundamentales: el sistema de escritura *per se*, la conceptualización que de ese sistema tiene quien aprende y la que tiene quien enseña —esta última idea, propuesta y desarrollada por Emilia Ferreiro (2002), pionera en los estudios psicolingüísticos sobre la escritura—.

Es importante hacer una pausa en este punto, para precisar nuevamente el objetivo de este trabajo, que es diseñar una secuencia didáctica para reflexionar sobre el uso de los signos de puntuación, pero considerando que ésta no puede partir de propuestas tradicionales para la enseñanza de la escritura, basadas sobre todo en lecciones de gramática prescriptiva y en la observación de modelos con miras a ser replicados, mediante ejercicios descontextualizados.

En la tesis doctoral de Fontes Cabrera, se presenta un análisis minucioso sobre el comportamiento de los signos de puntuación en textos argumentativos producidos por

jóvenes que cursan el primer semestre de carreras profesionales distintas, en una universidad privada de la Ciudad de México. Se trató de jóvenes que no aprobaron el examen de ubicación de nivel de redacción en español. A pesar de que la intención del estudio no es generalizar la concepción que los jóvenes de ese nivel educativo tienen sobre el uso de la puntuación, los datos y hallazgos con toda seguridad se podrían observar en otros jóvenes; por lo tanto, las conclusiones a que la investigadora llegó mucho sirvieron de referencia para el diseño de la propuesta didáctica en cuestión.

Como resultado de su análisis, Fontes Cabrera señala que “la redacción de esos textos resulta un proceso de diferenciación que posee una lógica interna *per se* expresada mediante elementos estructuralmente pre categorizados, adquiridos del sistema lingüístico escrito español y que, sin embargo, son reacomodados de manera diferente sobre la base de sus intenciones discursivo-pragmáticas más que por intenciones o conceptualizaciones gramaticales” (Fontes, 2013, p. 421). Ella observó que hay una tendencia a construir la puntuación desde el exterior del texto hacia el interior, lo cual se puede explicar por la prioridad que los redactores dan a las razones pragmáticas-discursivas, frente a las semántico-sintácticas: “Se aprecia mayor intención de separar estructuras mayores, y menos coherencia o sistematicidad para separar estructuras menores. Esto guarda relación con el concepto de oración, el cual no está concientizado ni conceptualizado en la mente de los alumnos” (Fontes, 2013, p. 428).

Es decir, nos encontramos con el ya antaño problema de la escuela: los jóvenes aprenden de la escuela, pero no como la escuela ha querido (Ferreiro, 1985). Si para los jóvenes que conformaron la muestra, de 18 años en promedio, es difícil entender y aplicar las reglas de puntuación desde supuestos casi exclusivamente gramaticales, los cuales, en la

mayoría de los casos, se les enseñaron de manera prescriptiva y dando a la puntuación el mismo trato que a la ortografía, es posible que también lo sea para jóvenes de menor edad.

Por todo lo anterior, es pertinente diseñar secuencias didácticas que tomen en cuenta las concepciones que los jóvenes tienen sobre el uso de la puntuación, así como la edad y la etapa que viven, en este caso, la adolescencia. La población a la que está dirigida esta secuencia es la que cursa cualquier semestre de CCH —cuya edad oscila entre los 15 y 19 años—, pero se sugiere aplicarla desde los primeros semestres. En este rango de edad, los estudiantes ya están muy familiarizados con el sistema de escritura, pero ello no significa que ya pueden expresarse por escrito con autonomía y según las convenciones de la lengua escrita. Es importante, entonces, mediar entre los esquemas que cada joven ha construido previamente sobre la puntuación y la información que aún le falta por conocer, o que en su momento no incorporó a sus esquemas por inasimilable, para coadyuvar al entendimiento del sistema de puntuación y su uso convencional, en especial en textos académicos que deberá escribir a menudo en el ambiente escolar.

Los signos de puntuación sobre los que se reflexionará se subdividen en dos clases, según su uso: signos de puntuación semántico-sintácticos —punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, coma, dos puntos—; signos de puntuación pragmático-discursivos —signos de interrogación, signos de exclamación, comillas, paréntesis, puntos suspensivos, guiones, viñetas— (Fontes, 2013).

La razón de tratar un tema relacionado con la redacción en español surge de la práctica profesional de quien escribe, ligada, sobre todo, al campo de la docencia y al editorial. Por un lado, mediante la labor docente, se observa la dificultad para mejorar el desempeño por escrito de los alumnos de bachillerato, quienes muchas veces expresan un hartazgo por las reglas de escritura —ortográficas, de puntuación—, por considerar que se trata sobre todo de

exigencias e imposiciones de los adultos, los docentes. Al no comprender las motivaciones para establecer convenciones en el sistema de escritura, piensan que son imposiciones cuyo fin es dificultarles la escritura. Por otro lado, mediante el desempeño en labores editoriales como correctora de estilo, ocurrió la toma de conciencia sobre cómo la mera interacción con los textos —leer o escribir— no es suficiente para escribir bien. Para ello se requiere asumir el papel de un lector crítico y reflexionar metalingüísticamente. No basta la interacción con los textos, necesaria por supuesto, para asir el sistema de escritura, sino que es imperativo reflexionar sobre ese hacer. Esta reflexión está presente todo el tiempo entre los buenos correctores y editores, pues parte de su trabajo es dar razones de la interpretación que respalda la corrección del texto.

Una y otra vez se plantea la pregunta de por qué no concebir la interacción de los estudiantes con la escritura desde un marco de acción concreta: escribir con miras a ser leídos por otros y no sólo por el maestro, lo cual implicaría dar espacio a la revisión del texto, pero socializando esta actividad, que es el momento idóneo para la acción reflexiva del sujeto sobre el acto de escribir. Hay que recordar que en el proceso de adquisición y dominio del lenguaje escrito es determinante la acción consciente del sujeto.

Una vez dicho que el ejercicio de reflexionar sobre la escritura es necesario, sobre todo porque lo escrito está en todos lados y forma parte de la vida privada y pública de los seres humanos, hay que mencionar su cabida en el ámbito escolar. La reflexión detallada sobre el sistema de escritura muchas veces se obvia en los espacios educativos, por considerar que la gramática, presente en los programas de lengua, es ya una invitación a hacerlo. Sin embargo, esta reflexión muchas veces ocurre de manera marginal, como comentarios finales al cierre de un tema, o bien, anclados a un ejercicio de escritura o lectura en particular. No obstante, como se dijo, esto no es suficiente.

La toma de conciencia del docente sobre la importancia de la reflexión metalingüística es el punto de inicio. Es necesario formar profesores de español que escriban y lean, no sólo que repliquen la teoría y hagan memorizar las reglas de escritura; también es necesario que ellos consulten bibliografía especializada en el proceso de adquisición del sistema de escritura, y no sólo manuales sobre cómo enseñar a escribir; tampoco sirve de mucho pedir producciones escritas cuya revisión no se socializa, no se discute. Si como docentes reflexionamos en el aula, los alumnos aprenderán a reflexionar.

Para construir el marco teórico se tomaron en cuenta las investigaciones de Emilia Ferreiro, quien ha hecho importantes aportaciones sobre las culturas de lo escrito y el ingreso a la escritura, desde sus varias facetas: gráfica, ortográfica, lingüística, discursiva. Sus investigaciones en torno a la concepción que los niños tienen de la escritura y a las etapas que integran el proceso de adquisición de este sistema son la base para preguntarnos qué pasa al respecto en edades posteriores, particularmente en la adolescencia, cuando se desarrolla y completa el pensamiento operacional formal; de qué manera el individuo asimila las convenciones que rigen la escritura y cómo concilia lo que sus esquemas establecen con la información que capta del exterior. También se recurrió a la teoría constructivista propuesta por Piaget, que mucho aportó a las investigaciones de Ferreiro. Para tratar las consideraciones generales sobre el sistema de puntuación, se consideraron las aportaciones de Celia Zamudio, así como las de Ana Luisa Fontes. Mediante estos trabajos, se conoció más bibliografía especializada en el sistema de puntuación, que mucho sirvió para entender a cabalidad las implicaciones y dificultades que éste encierra; entre estos autores se cuentan Nina Catach, Guglielmo Cavallo y Malcolm Parkes.

Debido a que en este trabajo se propone tomar en cuenta el enfoque pragmático-discursivo para la interpretación de los signos de puntuación, se recurrirá a la Teoría de la

Pertinencia (o de la Relevancia), que trata sobre la comunicación humana desde el punto de vista psicológico y pragmático, y aborda la interpretación de los enunciados como un proceso cognitivo (Fontes, 2013). Los autores que se revisarán son Dan Sperber y Deirdre Wilson.

La guía teórica de esta propuesta didáctica es el trabajo de Carolina Figueras, particularmente el que versa sobre lo que ella llama la *gramática de la puntuación*; sus aportaciones son muy valiosas en el ámbito de la didáctica de la escritura, sobre todo, porque se centra en fomentar en los estudiantes la reflexión metalingüística, desde el enfoque comunicativo y pragmático.

En cuanto al diseño de la secuencia, se recurrirá a un marco para diseñar currículo, instrucción y evaluación en una unidad de estudio, conocido como UbD —Understandig by Design—, que propone un diseño curricular en reversa o hacia atrás —*Backward Design*—. Éste se presenta como una manera de mejorar el entendimiento significativo y la transferencia del aprendizaje, mediante una planeación que empieza por los resultados o metas deseados, para luego establecer los desempeños y dar al estudiante lo necesario para realizarlos. Finalmente se evalúa a partir de la evidencia resultante. Se trata de una propuesta de Grant Wiggins y Jay McTighe, inscrita en las teorías cognitivistas y constructivistas.

Por todo lo anterior, este trabajo plantea la hipótesis de que, si la instrucción acerca de los signos de puntuación se realiza a partir de criterios pragmáticos-discursivos y no sólo gramaticales, se favorece la comprensión de su uso por parte del estudiante. Las preguntas que dirigen la discusión son: ¿En qué medida pasar de un *saber-hacer* con los signos de puntuación a un *pensar sobre ellos* ayuda a asimilar mejor su uso convencional? ¿De qué manera el contexto brinda valor a cada signo de puntuación para que tenga sentido? ¿Hay usos de la puntuación que pertenecen a otro tipo de intención discursiva diferente a la

gramatical? ¿Qué tipo de actividades escolares contribuyen a que el estudiante construya textos mejor puntuados y adecuados al contexto, a la situación comunicativa?

1. LA IMPORTANCIA DE UNA DIDÁCTICA DE LA PUNTUACIÓN APLICADA DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo está en los programas del área de comunicación y lenguaje desde hace décadas, sin embargo, en temas como la puntuación, muchas veces la instrucción al respecto realmente no parte de esta perspectiva (sobre este enfoque, véase el apartado 3.1). En este trabajo se echa mano del análisis conceptual como medio para desarrollar el pensamiento crítico, necesario para ser docente, en este caso, de redacción en español. Concretamente, en cuanto a la instrucción sobre el uso de la puntuación, se propone analizar varios conceptos asociados a ella, con el fin de asumir una postura crítica en cuanto a la manera de enseñarla.

Como se verá, la puntuación amerita una reflexión aparte, independiente del tema de la ortografía —con el que se le suele asociar en los programas escolares—, pues sus consideraciones de uso operan en niveles diferentes de la lengua escrita. Además, la reflexión debe ocurrir considerándose siempre el género textual y las normas estilísticas de composición, la estructura y las fórmulas convencionales asociadas a cada tipo de texto.

Una de las diferencias fundamentales que debe comprender el docente de redacción, para luego llevar esta reflexión al aula, es aquella entre el lenguaje oral y el escrito. Pudiera parecer una nimiedad, pero no hacer esta distinción arraiga ideas erróneas en las cuales se sustentan intervenciones didácticas. Por mencionar un ejemplo, la creencia de que la escritura es copia de oralidad ha llevado a lo siguiente (Zamudio, 2008, p. 35):

[Los maestros] inician la enseñanza de las primeras letras haciendo que los niños asocien de manera repetitiva estos símbolos gráficos con los sonidos que les corresponden, sea mediante la escritura y pronunciación de las letras aisladas, o bien, mediante la escritura y pronunciación de éstas en las sílabas, como si los niños pudieran reconocer de antemano los sonidos consonantes y vocales que componen las palabras.

Más adelante, Zamudio relaciona esta idea recurrente en la tradición escolar con la puntuación: “[...] como se cree que la puntuación refiere a la entonación de los enunciados del lenguaje oral, se pide a los estudiantes que se fijen en esta última para aprender a usar los puntos, las comas y demás signos que comprende la primera” (2008, p. 36). Esta instrucción puede resultar confusa; en su lugar, más bien, se propone demostrar al estudiante que la estructura sintáctica de los textos no es igual a la del lenguaje oral: “la sintaxis de lo oral es menos integrada o más *suelta* que la lengua escrita. Las frases y oraciones simples no suelen aparecer unidas o no establecen relaciones de dependencia para formar oraciones estrictamente organizadas” (Zamudio, 2008, p. 47). En el marco teórico se amplía la discusión sobre las desventajas, didácticamente hablando, de considerar la escritura un código de transcripción gráfico, y las ventajas de verla en su justa dimensión: como un sistema de representación del lenguaje.

El que la puntuación sea polivalente —por su doble referencia prosódica-ordenadora— significa que, para instruir al respecto, primero hay que reconocer las varias funciones que la puntuación puede desempeñar, es decir, hay que verla más allá de su función gramatical y siempre considerando el género textual en cuestión. Además, su estudio ha de emprenderse de manera integral, para lo cual es importante considerar los datos derivados de investigaciones psicogenéticas, que versan sobre la manera en que los redactores aprendices usan la puntuación: “Los redactores trasladan los significados procedimentales de los signos,

los intercambian para acomodarlos a sus propias intenciones pragmático-discursivas sin considerar las estructuras gramaticales ni los requerimientos normativos” (Figueras, 2013, p. 428).

No obstante, la realidad en la mayoría de las escuelas está lejos de la aplicación de una didáctica de la escritura interesada en este tipo de estudios. Más bien, se insiste en simplificar la enseñanza de la puntuación mencionando las reglas de uso, signo por signo, de manera episódica pero muy espaciada —a lo largo de años—, lo cual no permite entender los signos como recursos para producir textos que han de ser interpretados de determinada manera, en contexto, sino más bien propicia que se les vea como un conjunto de normas propias de la gramática. Muchas veces, lejos de analizar su uso en contexto, se sigue proveyendo ejemplos un tanto artificiales, a modo, en el sentido de que no se toman de textos publicados, sino que se redactan precisamente a propósito de la norma que se desea ilustrar.

Para el redactor no experto, que la prescripción indique que hay que usar determinado signo en ciertos casos no significa que su aplicación, en contexto, resulte así de clara. Por ejemplo, sobre las enumeraciones, Figueras dice: “La elaboración de enumeraciones complejas reviste cierta dificultad, porque supone emplear conjuntamente diferentes tipos de signos (entre ellos, signos tan ‘inaprensibles’ para los estudiantes como el punto y coma)” (2001, p. 107). Entonces, la regla que en la escuela se enseña sobre la coma en enumeraciones se queda un poco corta en cuanto a este tipo de construcciones: “Para separar elementos en una serie de nombres, adjetivos o verbos, excepto el último cuando está precedido por las conjunciones y, e, o, ni” (Conaliteg, 2015, p. 195).

Cuando se instruye sobre la puntuación desde una perspectiva normativa que ocupa todo el campo visual del docente, se pierde de vista lo siguiente: “Las relaciones entre los significados de los enunciados se vuelven más próximas o distantes, según se separen por

puntos o por comas. No es que haya un significado intrínseco que dirija el uso de la puntuación de los periodos; más bien, es la puntuación la que instaura tanto el periodo como el tipo de relación entre las oraciones” (Zamudio, 2004, en Fontes, 2013, p. 429). Fontes agrega: “La puntuación no puede estar preestablecida ni se impone en estructuras dadas, más bien ella va conformando los significados sintácticos, semánticos y pragmáticos del texto, según el redactor nos quiera ‘decir’ y según el balance que —para este texto preciso— tiene ‘su’ información o ‘su’ razonamiento de la información” (2013, p. 429).

En la tradición escolar, una vez que la instrucción basada en reglas se dio a conocer al estudiante, se tiende, en lo subsiguiente, a dar por tratado el tema y, con ello, a convertirlo en un saber declarativo, que no se estudia más en clase, pero cuyo dominio, casi total, se espera en cada tarea, trabajo y proyecto. Se trata de un tema que la mayoría de los docentes no relaciona con un saber hacer, un saber práctico y, más bien, si se decide incluirlo en los contenidos, es desde la visión normativa que tiende a generalizar las posibilidades de uso. Tal vez, en ello radique uno de los problemas fundamentales de la didáctica tradicional en torno a la puntuación: se la quiere hacer ver como un conjunto de reglas objetivas, como sucede con la ortografía. Sin embargo, poco se reflexiona sobre las diferencias entre estos recursos que, aunque igualmente sirven para dar legibilidad al texto, no comparten la misma naturaleza. Por un lado, el nivel de escritura de la ortografía es la palabra, pues sirve para construirla y estabilizarla, mientras que el nivel de la puntuación es el discurso sintáctico y, por ende, se refiere a la expresión de las ideas —es cierto que en este nivel también interviene la elección léxica, pero una vez elegido el vocablo, en cuanto a su forma gráfica, éste se inserta en las reglas ortográficas—.

Gracias a los estudios cuya perspectiva es psicogenética y psicolingüística, se sabe de la influencia que la escritura ha tenido en la oralidad, lo cual rompe con el supuesto de que

la escritura alfabética es una copia de la oralidad, idea muy arraigada en la tradición popular y “fielmente ejemplificada por las prácticas de enseñanza escolar de la propia escritura” (Zamudio, 2010, p. 16). Lo que se propone, con base en los avances de la psicolingüística de la escritura, “es pensar la escritura no como un signo de signos, sino como un signo lingüístico por derecho propio” (Zamudio, 2010, p. 16). Luego, se trata de extender la reflexión a la puntuación, para comenzar a estudiarla reconociendo su importancia en la construcción del texto escrito.

1.1. La enseñanza de la puntuación en la Educación Media Superior (EMS)

La instrucción sobre puntuación en la EMS, en general, es un tema marginal o, por lo menos, se escatima el tiempo que se dedica a su estudio; ello ha repercutido en el desempeño que los estudiantes de este nivel muestran en sus producciones escritas y en la comprensión lectora. Para guiar la reflexión acerca de qué tanto se incluye este tema en los programas del área de comunicación, se revisaron los siguientes documentos:

- Programas de Taller de Lectura y Redacción I y II (TLR), que pertenecen al campo disciplinar de comunicación y se insertan en el currículum del Bachillerato General de la Secretaría de Educación Pública (SEP) —este material no tiene año de publicación, pero según el sitio web de la SEP, el “Nuevo Currículo de la Educación Media Superior” se dio a conocer entre 2017-2018—.
- Programas de Español I, II y III, que pertenecen al Colegio de Literatura y se insertan en el currículum de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Estos programas pertenecen al Plan de Estudios 1996.
- Programas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV (TLRIID), insertos en el currículum del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y publicados en 2016.

Esta última revisión, por centrarse en materiales de la institución donde se aplicaron tres sesiones de la secuencia didáctica presentada en este trabajo, es un poco más detallada que las dos previas. Empero, las tres tienen como objetivo encontrar menciones sobre la instrucción acerca del uso de la puntuación o, por lo menos, sobre las diferencias entre el lenguaje escrito y el oral. Este tema es ya una puerta de entrada a la reflexión necesaria para entender cómo funciona el sistema de puntuación, sobre todo, en lo relacionado con la función prosódica que algunos signos pueden desempeñar. En el siguiente apartado, se presentan las observaciones derivadas de la revisión de estos programas.

1.1.1. La enseñanza de la puntuación, según los programas de TLR del Bachillerato General de la SEP

En el caso del bachillerato de la SEP, en el Programa de Taller de Lectura y Redacción I (SEP, pp. 272-273), se menciona lo siguiente:

TABLA 1²

Eje	Componente	Contenido central	Contenido específico	Aprendizaje esperado	Producto esperado
-----	------------	-------------------	----------------------	----------------------	-------------------

² En todas las tablas se ha destacado, mediante negritas, lo que se consideró más próximo al tema de los signos de puntuación, o claramente lo referido a éste.

Leer, escribir, hablar y escuchar	La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas habilitadoras y generadoras del aprendizaje	La importancia de la lengua y el papel de la gramática	La distinción entre la oralidad y escritura El empleo de las nociones básicas de sintaxis La identificación del tema, la intención y las partes de un texto para la elaboración de un resumen	El estudiante identifica el tema, la intención y las partes de expresiones orales y escritas Desarrolla un resumen por escrito en el que demuestra el tema, la intención y las partes de los textos y lo comenta oralmente en grupo	La aplicación de la estructura de la oración simple en la construcción del resumen
Generación de una opinión razonada y razonable a partir de la elaboración de textos	El sustento de la opinión del estudiante con un argumento La construcción de una perspectiva propia y original argumentada	La escritura argumentativa La escritura original argumentativa	La distinción de ideas en un texto El conocimiento y uso de los elementos de la reseña crítica	Emite y fundamenta por escrito una opinión original Utiliza los elementos de una reseña crítica	Elaboración de una reseña crítica y su discusión en debate en grupo

En la tabla 1 se menciona con claridad la distinción entre el lenguaje oral y el escrito; se habla también de la segmentación del texto y de la instrucción en nociones sintácticas básicas. Se incluyen, además, la organización jerárquica de las ideas, así como “los elementos” de la reseña crítica —que tal vez se refiera a las normas estilísticas de composición, la estructura y las fórmulas convencionales de este tipo de texto—. Pese a que estos temas tienen relación directa con el uso de la puntuación, no hay mención explícita a ésta. Si bien se habla de “partes del texto”, “estructura de la oración”, “distinción de ideas”,

“nociones básicas de sintaxis”, temáticamente no se hace una distinción clara entre una delimitación de orden temático, pragmático, y una referida a las jerarquías y correlaciones sintácticas.

En el Programa de Taller de Lectura y Redacción II (SEP, pp. 276-277), se menciona esto:

TABLA 2

Eje	Componente	Contenido central	Contenido específico	Aprendizaje esperado	Producto esperado
Leer, escribir, hablar y escuchar	La importancia de la lectura para la escritura: la producción de textos argumentativos	El texto argumentativo El texto como fuente de información y de expresión de ideas nuevas	El empleo de la estructura sintáctica en un párrafo argumentativo (premisas y conclusión) La integración de las partes del texto argumentativo (presentación, cuerpo y conclusión)	El alumno examina los elementos sintácticos del párrafo argumentativo Elabora una reseña crítica comparativa	El relato y justificación por escrito de un tema de su interés La elaboración de una reseña crítica sobre un texto argumentativo La composición de una reseña crítica

Generación de una opinión razonada y razonable a partir de la elaboración de textos	El sustento de la opinión del estudiante con un argumento La construcción de una perspectiva propia y original argumentada	La escritura original argumentada	La aplicación de los elementos de un ensayo	Examina por escrito las limitaciones y aportaciones de un texto	Elaboración de un ensayo y su discusión y debate en grupo
---	---	-----------------------------------	---	---	---

En la tabla 2, se mencionan nuevamente temas sintácticos que, de hecho, son aquellos con los cuales los docentes suelen relacionar primordialmente la puntuación. También se propone el estudio del texto argumentativo, con miras a la producción de un ensayo. A pesar de la importancia de este ensayo para la evaluación del alumno, nada se dice sobre el papel de la puntuación en su redacción.

En ambos programas (TLR I y TLR II), en la sección sobre las competencias disciplinares por desarrollar, se mencionan las siguientes, que de manera indirecta se relacionan con el uso de la puntuación (SEP, s/a, p. 270):

El alumno:

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus aprendizajes previos y nuevos.
3. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
4. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducción, desarrollo y conclusiones claras.

El desarrollo de estas competencias no se refleja del todo en las tablas de contenido. Aunque se identifican con claridad las competencias disciplinares que deseablemente debe desarrollar el estudiante, la instrucción correspondiente para desarrollarlas no siempre está presente, p. ej., en 4., se habla de coherencia y de las partes de un texto, pero en las tablas de contenido, pese a que se menciona el párrafo, nada se dice sobre determinar cómo se construye el tránsito de uno a otro.

En el Programa de Taller de Lectura y Redacción I, se menciona como objetivo de la asignatura el siguiente (SEP, s/a, p. 268):

Que el alumno desarrolle la competencia habilitante de la lectura y escritura al reconocer y ejercer las cuatro habilidades de la lengua: escuchar, leer, hablar y escribir, con el fin de aplicarlas a diversas situaciones de su vida, académicas y cotidianas.

Se esperaría que en los programas de TLR, por ceñirse al enfoque comunicativo que privilegia el desarrollo de competencias, se considerara la instrucción sobre las unidades textuales más a detalle. En estos documentos también se propone el estudio del texto argumentativo, con miras a la producción de un ensayo; que el alumno sea capaz de escribir un ensayo es un ejercicio casi obligado cuando se cursa el bachillerato, y es precisamente la oportunidad idónea para hablar sobre el uso de la puntuación y las unidades textuales. Al no mencionarse explícitamente una instrucción al respecto, el docente es libre de decidir si tratar el tema en clase, o no hacerlo, o mencionarlo sólo como parte de la evaluación de las producciones escritas de los estudiantes, o, en el mejor de los casos, integrarlo a la etapa de revisión de los textos. Muchas veces la responsabilidad de dominar el uso de la puntuación

recae en el estudiante, de quien se espera, al parecer, que asimile el uso convencional de ésta mediante la observación y repetición de un modelo de escritura o la aplicación de reglas.

Al echar un vistazo al libro *Taller de Lectura y Redacción I*, publicado por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (Conaliteg), se observa aún la tendencia a estudiar la puntuación desde un enfoque descriptivo y normativo de la lengua, cuyos límites se circunscriben a la oración, p. ej. (Conaliteg, 2015, pp. 195-196):

Principales reglas para el uso de la coma (,).

- Al iniciar o terminar con gerundio o participio.

Cantando la Malquerida, Pedro se fue alejando del pueblo.

Podrás disponer de tu tiempo para ir de paseo, una vez aprobado el examen.

Como se dijo, el problema de recurrir a las reglas de uso de la puntuación es que la mera indicación de que determinado signo hay que utilizarlo ahí o allá no garantiza que, en contexto, el redactor inexperto sepa con certeza dónde colocarlo. Más bien, el redactor ha de aprender a valorar el efecto de poner o no determinado signo, y no tanto la regla. Además, con la mención de reglas de uso muchas veces sólo se logra confundir al estudiante, cuando éstas reproducen la idea errónea de que la puntuación “se refiere a la entonación de los enunciados del lenguaje oral” (Zamudio, 2008, p. 36) y, en consecuencia, se enseña a los estudiantes a fijarse en la oralidad para aprender a usar algunos signos como las comas y los puntos; p. ej. (Conaliteg, 2015, pp. 194-196):

El punto (.) indica una pausa al final de un enunciado.

El punto y coma (;) indica una pausa intermedia entre el punto (.) y la coma (,).

La coma (,) se utiliza para realizar una breve pausa.

1.1.2. La enseñanza de la puntuación, según los programas de Español de la ENP

Los programas de la ENP, comparados con los de la SEP, son mucho más específicos en torno al tema de la puntuación. En el programa de Español I, en la unidad 1, se mencionan explícitamente los siguientes contenidos al respecto (ENP, s/a, s/p):

TABLA 3

CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
<p>Comparación entre tipos de textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • El párrafo <p>Ideas principales y secundarias</p> <p>Lectura de diversos tipos de textos</p> <p>Uso del punto y de las mayúsculas</p>	<p>Se recordarán las cualidades de la lectura en voz alta. Se leerán textos breves: literarios, periodísticos y científicos, comparando los rasgos específicos que los diferencian</p> <p>Se observarán los párrafos y su coherencia interna. Se separarán las ideas principales y las secundarias. Se repasará el uso del punto y de las mayúsculas iniciales</p>	<p>Observar el uso del punto y de las mayúsculas en ensayos y cuentos breves</p> <p>Hacer pequeñas redacciones usando el punto y las mayúsculas</p> <p>Revisar, en un cuento leído, los párrafos; observar la coherencia interna de cada párrafo y su función</p>

<p>Características de la redacción: aspectos formales y aspectos lingüísticos</p>	<p>Es necesario recordar los elementos formales de una redacción: sangrías, márgenes, distribución de las ideas en párrafos, cuidado de la ortografía, de la puntuación y uso de mayúsculas.</p>	<p>Separar de un párrafo seleccionado las oraciones simples.</p> <p>Redactar un cuento con oraciones simples que expresen la secuencia narrativa.</p> <p>Ejercitar la autocorrección de escritos.</p> <p>Cuidar la ortografía y la puntuación.</p> <p>Observar los aspectos formales: márgenes, sangrías, uso de mayúsculas, ortografía y puntuación.</p>
--	---	---

Según la tabla 3, desde la primera unidad se propone el estudio de algunas unidades textuales: el párrafo y la oración simple. Para la primera, se sugiere emprender un análisis minucioso, que incluye el estudio de los aspectos formales del párrafo—“se repasará el uso del punto y de las mayúsculas iniciales”— y su consideración como unidad temática —“se separarán las ideas principales y las secundarias”—. En esta unidad se destacan los aspectos formales que el docente ha de tratar en las clases de redacción: “sangrías, márgenes, distribución de las ideas en párrafos, cuidado de la ortografía, de la puntuación y uso de mayúsculas”.

A lo largo de las demás unidades (2, 3 y 4) de Español I, se hace mención de los signos de puntuación en la misma línea de lo planteado en la tabla 3: claramente se pide dar instrucción sobre algunas unidades textuales, como el párrafo y el enunciado textual, y sobre signos de puntuación específicos:

- La coma en enumeraciones y textos explicativos

- El punto y coma
- Los dos puntos
- Signos de interrogación y de exclamación, en el marco de la clasificación de las oraciones.

Las estrategias didácticas vinculadas a la instrucción sobre el uso de estos signos son:

- A. Ejercitar el uso de la coma en enumeraciones y textos explicativos.
- B. Revisar el punto y coma y los dos puntos, en leyendas y mitos prehispánicos y coloniales, a propósito de su lectura.
- C. Redactar distintos tipos de oraciones (interrogativas, exclamativas, imperativas y declarativas), usando adecuadamente signos de puntuación y acentuación.

En cuanto a lo que se dice en *A* respecto de la coma en enumeraciones, parece que los ejercicios a los que se alude son de naturaleza oracional, que en sí mismos pueden ser útiles para ilustrar el uso de este tipo de coma, siempre y cuando los ejemplos se tomen de textos reales y mediante su análisis se muestren las múltiples maneras de construir enumeraciones. Sobre *B*, es valioso que el estudio del punto y coma y los dos puntos parta de la observación de textos específicos, pero cabría preguntarse cuál es el criterio para elegir la observación de estos signos en particular —sobre todo el punto y coma—, concretamente en este tipo de textos que guardan relación con la tradición oral —leyendas y mitos—. En el caso de *C*, al indicar el uso adecuado de la puntuación y la acentuación, se percibe la consideración de que una y otra operan en el mismo nivel y que, en consecuencia, los criterios de uso responden a la misma lógica. De ahí que se proponga hacer la revisión simultáneamente, lo cual por supuesto es posible cuando la realiza un redactor experto. Como se sostiene a lo largo de este trabajo, es urgente cambiar la tendencia escolar a tratar del

mismo modo la acentuación y la puntuación, y erróneamente transmitir al estudiante que su dominio requiere la reflexión metalingüística en el mismo nivel de lengua.

En el Programa de Español II, se propone el estudio de estos signos de puntuación:

- Comillas y paréntesis
- Guion largo y puntos suspensivos

En el programa de Español III, ya no se sugiere la instrucción sobre signos de puntuación específicos. Sin embargo, en la unidad 1, de nueva cuenta se mencionan el párrafo y las estrategias asociadas con su estudio, las cuales son muy pertinentes porque propician la reflexión metalingüística por parte del estudiante en torno a la puntuación y a su relación con la organización del texto en unidades textuales (ENP, s/a, s/p):

TABLA 4

CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
<p>El párrafo y sus características formales</p>	<p>Se repasará el párrafo: rasgos formales, conceptuales y funcionales para evitar la ambigüedad en la expresión.</p>	<p>Identificar, visual y formalmente, un párrafo.</p> <p>Redactar párrafos coherentes, claros y precisos, evitando ambigüedades en la expresión.</p> <p>Redactar, en binas, una redacción (<i>sic</i>) de tres párrafos: introducción, transición (<i>sic</i>) y conclusión.</p>

<p>La oración compuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Función de los nexos coordinantes ● Función de la puntuación 	<p>Se estudiarán las oraciones compuestas; los nexos o conjunciones y los signos de puntuación que las unen.</p>	<p>Identificar, en un párrafo, la clase de oraciones que lo conforman.</p> <p>Señalar los nexos y signos de puntuación que los unen.</p> <p>Redactar párrafos breves, con diferentes tipos de oraciones compuestas, utilizando conjunciones y punto y punto y coma.</p>
--	---	--

Como bien observa la Dra. López-Franco, el detalle en la estrategia didáctica: “Redactar, en binas, una redacción (*sic*) de tres párrafos: introducción, transición y conclusión”, es que “una redacción” no alude a ningún género ni tiene una intención comunicativa específica por no tratarse de un texto completo.

Y en el mismo programa, unidad 3, se dice (ENP, s/a, s/p):

TABLA 5

CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
<p>La oración subordinada</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Función de las oraciones subordinadas ● Uso de nexos subordinantes 	<p>La estructura y la función de las oraciones subordinadas señalan la madurez sintáctica del usuario del español</p> <p>Reconocimiento de los nexos subordinantes</p>	<p>Comparar las oraciones coordinadas y las subordinadas.</p> <p>Observar la diferencia entre las oraciones principales y las subordinadas.</p>

Analizar la manera de construir oraciones es ya un paso hacia la instrucción sobre el uso de la puntuación. En la tabla 5, claramente se indica al docente la necesidad de analizar la estructura y función de las oraciones, para lo cual él debe centrarse en hacer comprender a

los estudiantes qué son y cómo funcionan los enunciados u oraciones en los textos. Al respecto, dice Zamudio (2008, p. 81): “Y aquí llegamos al fondo de la cuestión, porque no hay una noción lingüística más enseñada en la escuela y menos entendida por todos que la oración”. Como se ve en las tablas 4 y 5, el estudio de la oración sí se considera en los programas de la ENP, y al respecto se proponen concretamente las siguientes estrategias:

- Identificar, en un párrafo, la clase de oraciones que lo conforman.
- Señalar los nexos y signos de puntuación que los unen.
- Redactar párrafos breves, con diferentes tipos de oraciones compuestas, utilizando conjunciones y punto y punto y coma.
- Comparar las oraciones coordinadas y las subordinadas.
- Observar la diferencia entre las oraciones principales y las subordinadas.

Puesto que en estos programas se considera la interacción del estudiante con textos académicos, informativos, periodísticos, literarios (incluidos aquellos cuyo origen es la tradición oral), publicitarios, entre otros, sería pertinente ligar, sistemáticamente, el tipo de texto con los usos particulares de la puntuación. Deseablemente, el docente ha de distinguir los criterios de uso de la puntuación, según la naturaleza del texto: por un lado, las diferencias entre la puntuación sintáctica y la prosódica, por otro, la distinción entre una puntuación aparentemente neutral y, por ejemplo, una enfática, propia de los textos publicitarios.

1.1.3. La puntuación y su instrucción, según los programas de TLRID del CCH

En este apartado se reflexionará sobre la propuesta didáctica en torno a la puntuación, contenida en los programas de TLRID y que data de 2016.

Sobre la perspectiva disciplinaria y didáctica de estos programas, claramente se dice que ésta se inscribe en el enfoque comunicativo, “por lo que queda fuera el estudio descriptivo y normativo de la lengua, cuyos límites se circunscribían a la oración” (CCH, 2016, p. 10). También se menciona la vinculación de la didáctica propuesta con los postulados de las teorías cognitivas del aprendizaje y con el constructivismo. Vale la pena rescatar la intención de desarrollar la competencia textual, mediante la interacción con textos cuyo propósito comunicativo es específico (CCH, 2016, p. 11):

Los textos se adscriben a diferentes tipos (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo) y a múltiples géneros textuales, los cuales pueden ser académicos, sociales o literarios, que se materializan en ensayos, reseñas, notas informativas, editoriales, reportajes, comentarios, carteles publicitarios, infogramas, organizadores gráficos, trípticos, manuales, recetas, reglas de juego, edictos, cartas, panfletos, post, correos electrónicos, tuits, novelas, cuentos, elegías, odas, minificciones, tragedias y comedias, entre otras muchas manifestaciones textuales.

Lo anterior, de entenderse y realizarse cabalmente en el aula, demuestra una clara voluntad de poner el propósito comunicativo en el centro, al considerar una gran variedad de tipos y géneros textuales, a partir de los que se puede dar instrucción sobre el uso real y contextualizado de la puntuación, y con ello contribuir a que los estudiantes preparatorianos escriban textos en que realmente expresen sus intenciones comunicativas.

El siguiente análisis sobre los contenidos de los programas de TLRIID se relaciona con los resultados obtenidos en las pruebas que el CCH realiza cada año a su comunidad estudiantil —sea a la generación que entra, sea a la que egresa, sea a la que está en semestres intermedios—, con el objetivo, entre otros, de mejorar los programas de estudio. Es decir, las pruebas son indicadores de las fortalezas y de las áreas de oportunidad de los programas que

guían las 73 asignaturas del currículum del CCH. En el siguiente apartado, se detalla sobre los resultados de varias de esas pruebas.

Precisamente, a propósito de los resultados que obtuvo, en el área de español, la generación que ingresó en 2009, se observó que el tema de los signos de puntuación fue el más difícil para los estudiantes. Con base en este dato, se esperaría que el tema se incluyera en los últimos programas de TLRIID, que datan de 2016 y que a continuación se revisan, con miras, precisamente, a buscar la propuesta didáctica en torno a este tema. La asignatura TLRIID se imparte del primero al cuarto semestre, y las observaciones se expondrán en ese orden.

TLRIID I

En la unidad 1, “Autobiografías literarias. Relato personal”, se mencionan los siguientes temas relacionados con la puntuación:

TABLA 6

APRENDIZAJES	TEMÁTICA	ESTRATEGIAS SUGERIDAS
<p>Reconoce la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido.</p>		<p>A partir de un repertorio de textos con propiedades textuales desiguales, compara y observa cómo la ausencia de alguna propiedad obstaculiza su comprensión.</p> <p>Concluye sobre la función de dichas propiedades en el proceso de la comunicación.</p>

<p>Redacta un relato personal, mediante la planeación, textualización y revisión, para la comunicación de su experiencia.</p>	<p>Producción del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Textualización: <p>Borrador, organización textual (inicio, desarrollo y cierre)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Revisión y versión final 	<p>Selecciona una anécdota personal, con temática propuesta grupalmente.</p> <p>En un esquema señala las secuencias narrativas básicas que abordará su relato.</p> <p>Con el apoyo del esquema, redacta el borrador.</p> <p>Lee su escrito y lo confronta con el esquema para saber si se cumplió con la planeación.</p> <p>Relee o da a leer a un compañero su texto para revisar que no haya errores en la organización y las propiedades textuales.</p>
--	--	---

Como se ve en la tabla 6, ya desde la primera unidad se da importancia a la organización de las ideas en el texto y se pide la producción de un relato personal. La alusión a los signos de puntuación no es directa, pero se habla de coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial. No obstante, no hay mención de las unidades textuales, en particular, del párrafo y su estructura. Las propiedades textuales vuelven a mencionarse, pero como parte del ejercicio de revisión, entre pares o por autorrevisión, del texto producido por el alumno. Revisar en conjunto puede resultar más provechoso que hacerlo individualmente, pues, para que el estudiante haga una buena revisión de su texto, de manera independiente, primero hay que instruirlo reconociendo la complejidad del proceso cognitivo implicado en el acto de escritura, del que la revisión es parte esencial. “La tarea de revisión colectiva del propio texto o de textos escritos por otros ha probado ser de suma utilidad en ese proceso” (Zamudio, 2008, p. 64).

Sin revisión, los estudiantes pueden formarse una idea errónea sobre lo que implica escribir un texto, ya que ésta requiere hacer una lectura especial, en la cual entran en juego lo que el revisor sabe sobre el lenguaje y el aprendizaje de nuevas cosas sobre éste: “Uno de los requerimientos básicos de la tarea de revisión es que el escritor pueda asumir la posición de lector de su propio texto. Tomar esa distancia no es fácil, especialmente cuando no se tiene la experiencia de escribir y leer críticamente” (Zamudio, 2008, p. 63). Un aspecto que hace más compleja la revisión de textos escolares es que presentan muchos problemas de redacción, por lo que el docente debe prever esta situación y transmitir al estudiante, mediante una secuencia didáctica, indicaciones acerca de los problemas en que éste debe centrarse; es decir, de ningún modo hay que esperar que el redactor aprendiz preste atención simultáneamente a todos los problemas de redacción presentes en un texto (Zamudio, 2008, p. 64).

Volviendo al programa, en la unidad 2, “Cuento y novela. Variación creativa”, se mencionan nuevamente las propiedades textuales, pero esta vez sólo dos: la adecuación y la coherencia; sin embargo, en las estrategias sugeridas nada se dice sobre ellas. En la unidad 3, “Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre”, se dice con claridad: “A lo largo de esta unidad las propiedades textuales que se enfatizarán serán la coherencia, la cohesión y la disposición espacial” (CCH, 2016, p. 27). También se mencionan por primera vez palabras alusivas a las unidades textuales —el párrafo—, y a la disposición espacial —título, tamaño de la letra, interlineado y márgenes—, a propósito de la estructura de la nota informativa periodística. Las estrategias asociadas al tema son: “En una nota informativa numera los párrafos que la integran, se recortan los párrafos y se mezclan. Después se intercambian con otros equipos para ordenarlos cronológica y lógicamente. Contrasta, mediante la numeración original de cada párrafo, el orden en el cual se presentan los

acontecimientos en la nota” (CCH, 2016, p. 28). Finalmente, en la unidad 4, “Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva”, en la temática está ausente cualquier alusión a la puntuación, y ésta sólo se considera en las estrategias, como parte del proceso de revisión: “Revisión de la coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial del texto derivado” (CCH, 2016, p. 33).

TLRIID II

El segundo semestre incluye las siguientes unidades:

Unidad 1. Anuncio publicitario

Unidad 2. Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis

Unidad 3. Cuento y novela. Comentario analítico

Unidad 4. Artículo académico expositivo. Reseña crítica

Salvo en la unidad 4, en ninguna otra se hace alusión directa o indirecta, por lo menos en la temática, a la puntuación. Sin embargo, es importante destacar las unidades en que se podrían tratar temas relacionados con ésta. Por ejemplo, la unidad 1 es ideal para tratar la diferencia entre la puntuación enfática, propia de los textos publicitarios, con un estilo de puntuación aparentemente más neutral. La unidad 2 bien podría dar pie al tema de la relación entre la puntuación y la oralidad. A propósito de la unidad 3, en que se pide la redacción de un comentario analítico sobre obras literarias, se podría hablar sobre la puntuación de textos que no guardan relación directa con la oralidad, sino cuya puntuación obedece a una lectura individual y silenciosa.

Como se dijo, en la unidad 4 algo se dice, indirectamente, sobre la puntuación, pues se habla de “estructuras textuales”, concretamente de las “expositivas”. No obstante, su

estudio se propone más bien en el nivel discursivo, sin considerar el nivel de las jerarquías y correlaciones sintácticas.

TABLA 7

APRENDIZAJES	TEMÁTICA	ESTRATEGIAS SUGERIDAS
<p>Reconoce la estructura del artículo académico expositivo, a partir de la identificación de su estructura, para el incremento de su comprensión lectora.</p>	<p>Estructuras textuales del tipo expositivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Secuencia temporal ● Descripción ● Comparación–contraste ● Problema–solución ● Causa–efecto 	<p>El profesorado ofrece un repertorio de artículos académicos expositivos, con el fin de conocer sus características.</p> <p>Elabora un cuadro comparativo, con la intención de explicar las estructuras expositivas.</p> <p>En plenaria, expone y discute las diferencias de las estructuras textuales expositivas.</p>

En general, en esta segunda parte del curso de TLRIID se presta menos atención a la puntuación que en el semestre anterior; sin embargo, resulta valioso el ejercicio de interacción con textos académicos, propuesto a propósito de la estructura del artículo académico expositivo.

TLRIID III

En la unidad 1, “Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica”, acertadamente, se retoma la producción de una reseña crítica, lo cual da pie al tema de las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, disposición espacial) y los marcadores textuales. La unidad 2, “Editorial y caricatura política. Comentario analítico”, se cruza con lo visto en la

unidad 3 del primer semestre (artículo de opinión y nota informativa), ya que se vuelve al texto argumentativo, especialmente el editorial. Los temas relacionados con la puntuación que se sugiere tratar son: “Estructura argumentativa. Propiedades textuales. Marcadores textuales”, y las estrategias correspondientes que se proponen son: “Redacta el primer borrador del comentario analítico y lo intercambia para verificar las propiedades textuales y el uso adecuado de los marcadores textuales” (CCH, 2016, p. 59). Una vez más, si se ha de reflexionar sobre la puntuación, será en la etapa de revisión.

En la unidad 3, “Debate académico”, no hay alusión al tema que nos interesa, sin embargo, podría ser una oportunidad para seguir detallando en la relación entre la oralidad y la puntuación, a propósito del tema de la prosodia. En la unidad 4, “Ensayo literario. Ensayo académico”, se propone el análisis estructural de ambos tipos de ensayo, a partir de su comparación; esto con el fin de solicitar que “el alumnado redacte un ensayo académico, tomando como punto de partida el seguimiento de los pasos del proceso de la escritura, de manera sistemática: planeación, textualización y revisión” (CCH, 2016, p. 66). Ésta es otra oportunidad para hablar de un estilo de puntuación aparentemente neutral, frente a uno que intenta reconstruir la oralidad o marcar énfasis. Lo más cercano al tema de la puntuación es la mención, en la etapa de revisión, de la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial.

TLRIID IV

La primera unidad, “Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico”, tiene por objetivo que el estudiante redacte “un ensayo académico de un tema humano trascendente” (CCH, 2016, p. 72). En la última unidad del curso anterior también se hace hincapié en este tipo de ensayo, que, como se dijo, es ideal para hablar de unidades

textuales y su correspondiente puntuación. Sin embargo, en la temática sólo se mencionan escuetamente las “estructuras textuales” y, de nueva cuenta, las estrategias para practicar las propiedades textuales se reservan al momento de la revisión.

La unidad 2, “Proyecto de investigación”, tiene por objetivo redactar un informe de investigación, un ensayo o un artículo de divulgación. Es hasta este momento en que se reflexiona sobre el peso que se ha dado a los textos académicos, a lo largo de los tres semestres previos. No obstante la importancia, en este tipo de textos, de usar la puntuación de manera aparentemente neutral, esta instrucción no se menciona y se da por hecho que el estudiantado ya domina su uso. Nuevamente, poner atención a la puntuación se deja para el momento de la revisión —aunque bien se podría hacer desde la textualización—, cuando se intercambian entre pares los productos —el diseño de un proyecto propio de investigación—, y se realizan correcciones con base en los comentarios del compañero. En la siguiente unidad, “Búsqueda, selección y registro de la información. Acopio de información” no se dice nada sobre las propiedades textuales, y en la cuarta y última unidad, “Presentación de los resultados de la investigación. Versión escrita y exposición oral”, sólo se hace referencia a éstas como parte de la revisión. Es evidente que el tratamiento de la puntuación, en estos programas, se propone casi siempre en el momento de la revisión; no obstante, nada se dice sobre instrumentar una secuencia didáctica “que integre tanto las pautas de revisión que se deben seguir como las nociones lingüísticas necesarias para resolver los problemas que contienen” los textos sujetos a este tipo de análisis (Zamudio, 2008, p. 64). Para ello, previamente, el docente debe analizar los problemas de puntuación y organización sintáctica que los textos producidos por los estudiantes tienen, para luego proponer una revisión centrada en éstos.

Haciendo un balance general sobre la inclusión de la puntuación en las temáticas de los programas de TLRIID, llama la atención la ausencia de términos como *puntuación*, *usos de la puntuación*, *signos de puntuación*, *coma*, *punto y coma*, etcétera. A algunos de éstos sólo se los menciona indirectamente, mediante nociones como *propiedades textuales*, *coherencia*, *cohesión*, *adecuación y disposición espacial*. También es importante destacar que apenas se alude al estudio de las unidades textuales —se habla del *párrafo*, a propósito de una estrategia didáctica, pero nunca se lo menciona como tema—, y que el análisis estructural de los textos, aunque sí se propone en las temáticas, no se lo vincula con la puntuación, un recurso de legibilidad estrechamente ligado al género textual —por lo menos al argumentativo y al narrativo—. Aunque sí se habla de *estructuras* en el nivel discursivo —a partir de una delimitación de orden temático—, y en el textual —introducción, desarrollo, conclusión y encabezamientos—, no se las liga directamente con la puntuación. Adicionalmente, llama aún más la atención la omisión temática sobre la diferencia entre el lenguaje escrito y el oral, que, de incluirse, ayudaría a detonar reflexiones fundamentales para entender la naturaleza polivalente de la puntuación.

En cuanto a los aciertos de los programas de TLRIID relacionados con el tema de la puntuación, es importante señalar que el repertorio textual considerado en ellos es amplísimo, lo cual representa muchas oportunidades para ejemplificar la riqueza de usos que engloba la puntuación y la importancia de dominar su uso, en tanto recurso imprescindible de la escritura.

En suma, se sugeriría dar más peso a la instrucción sobre el uso de la puntuación en los programas de TLRIID, sobre todo porque este tema, como se verá a continuación, es difícil no sólo para los cececheros, sino también para los preparatorianos de la UNAM.

1.2. Desempeño de los cecehacheros en el área de español, según el Programa de Difusión de resultados de Diagnóstico y Evaluación del CCH

La UNAM, desde 2008, diseña, aplica y analiza los resultados del examen diagnóstico de conocimientos, dirigido a todos los estudiantes que ingresan a cualquiera de sus dos subsistemas de bachillerato: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). La información recabada de cada periodo de aplicación de la prueba “se procesa y analiza en la Unidad de Estadística y Análisis de Datos (UEAD) y en la Dirección de Evaluación Educativa (DEE) de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) de la UNAM” (Sánchez- Mendiola *et al.*, 2020, p. 9).

Este examen diagnóstico, en realidad, se integra de varias pruebas:

- Examen Diagnóstico al Ingreso (EDI)
- Examen Diagnóstico Académico (EDA)
- Examen Diagnóstico al Egreso (EDE)

El EDI tiene como objetivo identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato de la UNAM, en las áreas de Español, Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia Universal y de México. Se busca que sus resultados “sean considerados para el diseño e instrumentación de las acciones de apoyo académico para los alumnos, que se implanten en ambos subsistemas” (*Gaceta CCH*, 30 de septiembre de 2020, p. 14).

Sobre el EDE se dice: “Su rasgo peculiar es que se trata del mismo examen diagnóstico aplicado a cada generación a su ingreso al bachillerato, pero aplicado a los alumnos una vez transcurridos los tres años que se contemplan en el currículo para acreditar la Educación

Media Superior” (*Gaceta CCH*, 30 de septiembre de 2020, p. 11). Su finalidad es evaluar el logro de los aprendizajes de las asignaturas del Plan de Estudios.

El EDA, de aplicación semestral, tiene por objetivo medir el logro de los aprendizajes considerados en los programas de estudio, y de este modo aportar información para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y enriquecer los programas mismos.

Las fuentes para consultar los resultados de los varios exámenes que se aplican en el CCH son un mundo de publicaciones, que al parecer adquiere características especiales según el director general que esté a cargo. Por ejemplo, hay informes que presentan con detalle ciertos datos que en otras ediciones están ausentes. Es decir, no es homogénea la oferta editorial proporcionada por el CCH respecto de sus informes de actividades, por ello hay que revisar el material disponible buscando datos concretos, pues de lo contrario es fácil perderse.

Volviendo a los exámenes mencionados, en el documento *Población Estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso* (Muñoz-Corona y Ávila-Ramos, 2012) —del cual no se encontró una versión más reciente—, se informa sobre el desempeño de los alumnos de las generaciones 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012 que ingresaron al CCH, y se ofrece su perfil de ingreso y egreso. Particularmente, en la segunda sección del documento, se analiza “[...] el tránsito de los alumnos por el CCH, las asignaturas con mayores porcentajes de acreditación y reprobación”, e incluso “puede apreciarse el momento en el que se gesta la deserción de los alumnos”. Este análisis se realizó con la base de datos de la generación 2009. Para este trabajo, interesa el análisis de los datos del área de español, obtenidos mediante el EDI y el EDE.

En la siguiente tabla, “Porcentaje de alumnos del CCH que respondieron correctamente los temas de Español” (Muñoz-Corona y Ávila-Ramos, 2012, p. 45), se muestran los temas ordenados por grado de dificultad, de mayor a menor, según las pruebas

aplicadas al ingreso (en 2008) y al egreso del CCH (en 2011). A partir de esta comparativa se obtuvieron puntos porcentuales entre ambas mediciones, para evaluar el grado de avance en cada tema.

Resultados del examen de conocimientos de Español

Tema	Subtema	2008	2011	Diferencia
Difíciles				
Nexos	Signos de puntuación	21.3	14.4	-6.9
Oración simple y compuesta	Modificadores del predicado(objeto directo, objeto indirecto y circunstancial)	25.7	18.9	-6.8
Intermedios				
Ortografía	Uso de las mayúsculas	43.1	39.9	-3.2
Oración simple y compuesta	Tipos de sujeto (expreso y tácito o morfológico)	43.9	41.8	-2.1
Lengua y utilización	Formas de expresión de la lengua: narración, descripción, diálogo	53.0	50.4	-2.6
Lengua y utilización	Intención comunicativa	54.9	48.6	-6.3
Lengua y utilización	Situación comunicativa e interlocutores	60.1	67.3	7.2
Fáciles				
Ortografía	Normas de uso de las grafías: c, s, x, z, ll, y, b, v, g, j, h	65.1	72.3	7.2
Nexos	Preposiciones y conjunciones	62.7	54.8	-7.9
Oración simple y compuesta	Sujeto y predicado	68.8	53.3	-16.0
Oración simple y compuesta	Clases de palabras (sustantivo, artículo, adjetivo, verbo, adverbio y pronombre)	71.1	76.7	5.6
Lengua y utilización	Estructuras de un texto	77.7	77.9	0.2

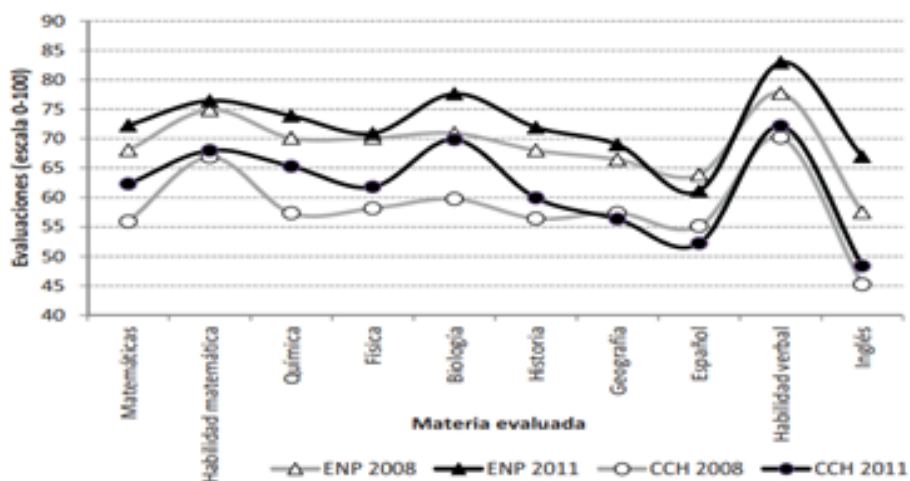
Como se observa, los signos de puntuación son el subtema más difícil para los estudiantes que ingresan al CCH. Si este dato es revelador, lo es más que al cabo de tres años de bachillerato los resultados en este ámbito no mejoraron, sino que el porcentaje de estudiantes que contestaron correctamente los temas relacionados con la puntuación disminuyó.

En el siguiente apartado, “Comparación de las evaluaciones del Examen Diagnóstico aplicado a la generación 2009 a la ENP y el CCH”, se muestra la tabla titulada “Evaluaciones de la generación 2009 por materia y subsistema en las aplicaciones de agosto de 2008 y abril de 2011” (Muñoz-Corona y Ávila-Ramos, 2012, pp. 47-48):

Materia	ENP			CCH		
	2008	2001	Diferencia	2008	2001	Diferencia
Matemáticas	68.1	72.3	4.2	55.9	62.0	6.4
Habilidad matemática	74.9	76.4	1.6	66.9	68.0	1.1
Química	70.1	73.9	3.8	57.4	65.3	7.9
Física	70.1	70.9	0.8	58.2	61.8	3.6
Biología	70.9	77.6	6.7	59.8	69.8	10.1
Historia	68.0	71.9	3.9	56.4	59.9	3.5
Geografía	66.5	69.0	2.5	57.4	56.3	1.1
Español	63.9	61.1	-2.8	55.2	52.2	-3.0
Habilidad verbal	77.7	82.9	5.2	70.2	72.2	1.9
Inglés	57.5	67.0	9.5	45.3	48.4	3.1

(Hay una errata en la tabla: donde dice 2001, debe leerse 2011.)

En esta tabla se observa que en ambos subsistemas, CCH y ENP, en el área de Español, el desempeño disminuyó. También se ofrece la siguiente gráfica titulada “Evaluaciones de la generación 2009 por materia y subsistema en las aplicaciones de agosto de 2008 y abril de 2011”, en la cual se muestra una comparación entre los resultados del EDI y del EDE, en la ENP y en el CCH (Muñoz-Corona y Ávila-Ramos, 2012, p. 47):



A partir de esta comparativa, en el mismo documento se advierte (Muñoz-Corona y Ávila-Ramos, 2012, pp. 47-48):

Respecto a las evaluaciones por materia, los alumnos del Colegio, en promedio, aumentan más que la ENP en Ciencias Experimentales y en Matemáticas; disminuyendo la brecha entre ambos subsistemas al terminar los tres años del bachillerato. Sin embargo, se disminuyen las evaluaciones en los diagnósticos de Inglés, Historia, Geografía (asignatura no obligatoria) y Habilidad verbal. Ambos subsistemas muestran retroceso en los aprendizajes evaluados en el área de Español. En suma, los resultados de ambos subsistemas resultan poco alentadores, pues se espera que después de tres años de formación, el incremento en el porcentaje de aciertos de los alumnos fuera mayor. Asimismo, resultan particularmente preocupantes los retrocesos detectados en las materias de Inglés e Historia en el Colegio, y de Español en ambos subsistemas; por lo que es urgente y fundamental analizar los programas de estudio y prácticas docentes vinculadas con el aprendizaje de las mismas, así como del instrumento de evaluación empleado por la DGEE.

Aunque con base en esta última tabla no se puede saber qué subtemas de español fueron los más difíciles para los estudiantes de uno y otro subsistema, es evidente, como se señaló, que en ambos disminuyó el número de aciertos en la prueba de español, al cabo de tres años de bachillerato. Es muy posible que la situación respecto del dominio de los signos de puntuación de los chicos de CCH se haya replicado en la ENP, pues los signos de puntuación encierran clara dificultad por tratarse de recursos de legibilidad referidos a la expresión de ideas, cuyo uso adecuado es un indicativo de madurez en la escritura (Figueras, 2001, p. 8).

A pesar de que el documento *Población Estudiantil del CCH* data de 2012, la información contenida en él es muy reveladora porque indica que los signos de puntuación,

tan fundamentales para entender la manera de construir un texto, constituyen un tema cuya importancia ningún profesor de español pondría en duda, pero cuya instrucción, curiosamente, no ocupa un lugar destacado en las clases, pues los resultados hablan por sí mismos.

Hay documentos más recientes que aportan información sobre el desempeño de los cecechacheros, como el *Informe de la Gestión Directiva*, que cuenta con varias ediciones: 2015, 2016, 2017, y un compendio de los informes que abarca de 2014-2018. En ellos el análisis de los datos sobre el desempeño escolar no es tan detallado como en el documento *Población Estudiantil del CCH*, pero arroja datos más recientes. En estos informes, de carácter anual, se reportan algunos resultados del EDI y del EDA. Los resultados de este último no son relevantes para este análisis, porque informan el porcentaje de aciertos por asignatura, pero sin desglosar qué reactivos son los que concentraron los errores y los aciertos.

A continuación se presentan los resultados del EDI en el área de español, de los años 2016 y 2017 —en los informes de 2015 y 2018, no se incluyó esta información—, concretamente lo relacionado con los temas difíciles:

Resultado EDI	
Asignatura	Temas difíciles
Español	Recursos gráficos para citar y/o resaltar información; Coordinación y subordinación; Uso del tiempo pasado para narrar sucesos.

(Salinas-Herrera, 2016, p. 35)

En esta tablita, los signos de puntuación aludidos indirectamente son las comillas, así como el recurso tipográfico de las cursivas.

EDI, Temas difíciles por asignatura

Asignatura	Temas difíciles
Español	Expresiones que ordenan y jerarquizan las clasificaciones en un texto: dentro de ésta, al interior, a su vez. Uso de adjetivos, participios y aposiciones en la descripción de personajes. La subordinación como estrategia para expandir el sujeto y los complementos del verbo. Uso de guiones, dos puntos y paréntesis. Uso del punto y coma en la delimitación de oraciones con sentido completo y oraciones dependientes. Tema, subtema, orden cronológico, problema y su solución. Enunciados que amplían la información: explicaciones y ejemplos.

(Salinas-Herrera, 2017, p. 152)

Como vemos en esta tabla, entre los temas difíciles vuelve a aparecer la puntuación: “Uso de guiones, dos puntos y paréntesis; uso del punto y coma en la delimitación de oraciones con sentido completo y oraciones dependientes”. Incluso, en esta misma tabla, se mencionan otros temas difíciles que es posible relacionar con la puntuación: “expresiones que ordenan y jerarquizan las clasificaciones en un texto”, “la subordinación [...]”, “tema, subtema, orden cronológico [...]”, “enunciados que amplían la información [...]”, pues precisamente la puntuación sirve para delimitar ideas y organizarlas de manera jerárquica en el texto.

Sobre la generación 2019 que ingresó al bachillerato en agosto de 2018, en el texto *Evaluación diagnóstica de conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan al Bachillerato de la UNAM 2019*, no se desglosan los temas que se evaluaron en cada área, por ello esos datos no se consideraron en este trabajo.

1.2.1. Intervención docente en el CCH-Azcapotzalco: características de su población estudiantil

Según el documento *Agenda Estadística 2019*, el CCH Azcapotzalco —ubicado en Av. Aquiles Serdán, no. 2060, Exhacienda del Rosario, Ciudad de México— en el periodo 2018-2019 tenía una población estudiantil de 11,842 alumnos. No hay mucha información detallada sobre las comunidades estudiantiles de cada uno de los cinco CCH, pero sí observaciones breves que sirven para hacerse una idea de las características de los cecehacheros en general y, en particular, de los del plantel Azcapotzalco. Dicen Guzmán y Serrano (2007, p. 128) que se trata de una población heterogénea “en términos socioeconómicos y responde, en alguna medida, a las características del medio en el que se encuentran”; en el caso del CCH Azcapotzalco, éste se ubica en los límites de la Ciudad de México con el Estado de México, y, junto con los CCH Naucalpan y Vallejo, forma parte de un área donde se hallan colonias obrero-industriales del norte de la zona Metropolitana de dicha ciudad. Estas mismas autoras señalan lo siguiente sobre la población estudiantil que ingresó al bachillerato de la UNAM en 2003: “[Ésta] se encuentra conformada por alumnos cuyos padres son, en su mayoría, empleados, prestan servicios diversos o son comerciantes. Son minoría tanto los hijos de empresarios, funcionarios, directivos o gerentes como de campesinos, quienes representan los extremos de las condiciones socioeconómicas de la población mexicana” (Guzmán y Serrano, 2007, p. 136). Sin embargo, debido a la contingencia sanitaria iniciada en 2020, la práctica docente que permitió la instrumentación de tres sesiones de la presente secuencia didáctica no fue presencial, lo cual impidió interactuar de manera directa con los estudiantes, e hizo necesaria la adecuación de las clases diseñadas para impartirse de modo presencial. Al respecto, véase el capítulo 3, apartado 3.6.

Adecuación y aplicación de tres sesiones de la secuencia didáctica, con estudiantes del CCH -Azcapotzalco, en modalidad a distancia.

1.2.2. Ticómetro, o cómo saber el nivel de alfabetización digital de los cecehacheros

Puesto que la instrumentación de tres sesiones con estudiantes del CCH Azcapotzalco incluye ambientes virtuales, nuevas tecnologías, sesiones virtuales, no está de más destacar algunos datos que nos orienten sobre el nivel de habilidades en el uso de TIC de los estudiantes de nuevo ingreso a la UNAM. Para ello, se recurrió al documento *TICómetro 2019. Resultados de la octava aplicación del cuestionario diagnóstico de habilidades digitales para estudiantes de primer ingreso al Bachillerato de la UNAM. Generación 2020*, donde se detalla en qué consiste este instrumento de evaluación diagnóstica surgido en 2012, así como los resultados.

El TICómetro es un instrumento de evaluación de habilidades digitales, que se aplica desde 2012 y cuyo propósito es caracterizar al estudiante de nuevo ingreso en cuanto a sus habilidades en el manejo de TIC (Coordinación de Tecnología para la Educación, 2020, p. 2). En el documento mencionado se señala que, de los 31,986 estudiantes que contestaron la prueba, pertenecientes a los 14 planteles de bachillerato de la UNAM, 95 % manifestó tener acceso a internet desde casa, mediante computadora de escritorio, laptop o celular con sistema operativo Android (Coordinación de Tecnología para la Educación, 2020, p. 1). En cuanto al nivel de habilidad en el uso de TIC, 41 % de los estudiantes obtuvo una calificación entre 6 y 8.5. Los rubros de mayor dificultad son los relacionados con el procesamiento de la información —hoja de cálculo, procesador de texto, presentador electrónico—; con el acceso a la información —diseño de estrategias para la búsqueda y selección de información

confiable— y a la seguridad del equipo y la información (Coordinación de Tecnología para la Educación, 2020, p. 1).

En particular, 94 % de la población del CCH Azcapotzalco dijo tener acceso a internet, esto es 3210 estudiantes, pero 6 % dijo no tenerlo, esto es, 206 estudiantes. En el caso de planes de datos para dispositivos móviles, la mayoría no tiene uno y depende de la conexión a internet en lugares públicos y en la escuela (Coordinación de Tecnología para la Educación, 2020, p. 22), lo cual, durante una pandemia, representa serios problemas de acceso a las sesiones remotas para muchos estudiantes. En cuanto a la asistencia a los cafés internet, a pesar de que la mayoría de alumnos no asiste a ellos (66 %), todavía hay muchos estudiantes que sí utilizan este servicio (Coordinación de Tecnología para la Educación, 2020, p. 23).

Por lo tanto, al planear las estrategias didácticas, es necesario tomar en cuenta estos datos e incluir actividades que no requieran trabajo continuo en línea, sino que se pueda descargar y trabajar sin conexión. Además, hay que destacar que el dispositivo más frecuente es el celular con sistema operativo Android, lo cual se relaciona con el rendimiento de los estudiantes, si se consideran aspectos de ergonomía —encorvarse, extender las muñecas, mantener cierta postura mientras el cuerpo está en reposo y sentado, esfuerzo al mirar la pantalla del móvil, lo cual puede provocar dolor, fatiga muscular, hormigueo, pérdida de sensibilidad—.

En cuanto a la relación de los resultados del TICómetro con el desempeño de los estudiantes de CCH Azcapotzalco en las tres sesiones ocurridas de manera asincrónica, las habilidades de los estudiantes que participaron en ellas fueron suficientes. Por un lado, los videos de YouTube fueron lo más breves posible, para que los estudiantes los vieran íntegramente, sin sentirse agobiados ni cansados. La práctica independiente se proporcionó en formato Word, y su realización fue satisfactoria, pues todas las evidencias muestran los

archivos modificados, con base en las instrucciones dadas. En cuanto a los comunicados emitidos por la docente, se hicieron mediante Facebook, red social muy popular entre los jóvenes preparatorianos. Por lo tanto, se concluye que las clases remotas plantearon acciones que los alumnos pudieron hacer, pues las actividades se apegaron a las características ya mencionadas de esta generación, respecto de sus habilidades en el uso de TIC.

1. 3. Conclusiones de capítulo

En conclusión, en este capítulo se hizo un repaso por tres de los programas que dirigen la enseñanza de la lengua española en la EMS —SEP, ENP y CCH—, en particular lo relacionado con el uso de la puntuación. Se advirtió que hay grandes aciertos en ellos —como considerar diferentes tipos de textos y múltiples géneros textuales—, se hicieron sugerencias —como hacer más hincapié en el estudio de las unidades textuales— y también se señalaron algunas carencias —en algunos de ellos se obvian por completo las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito—. También se hizo un análisis sucinto de los resultados que la UNAM proporciona sobre el desempeño de su comunidad de nivel medio superior, los cuales se relacionan directamente con la mejora continua de los programas. El repaso de estos resultados se centró en algunos datos relevantes sobre el desempeño de los cecehacheros, que ilustra muy bien las áreas de oportunidad que los docentes debemos atender. Tener datos duros que indiquen los aciertos y las fallas de los programas y de su enfoque pedagógico y didáctico facilita la mejora de éstos, pero para ello hay que socializar entre los docentes los resultados de las pruebas que aplica la UNAM a sus estudiantes.

Aunado a esto, en este capítulo también se destacó la importancia de sensibilizar a los docentes sobre la pertinencia y urgencia de asumir una postura crítica hacia la enseñanza

de la lengua escrita, sobre todo, de los signos de puntuación. Se señaló la desventaja de seguir recurriendo a las reglas de uso de este sistema como estrategia didáctica —pues hacerlo no asegura que, en contexto, el redactor inexperto pueda aplicarlas correctamente—, y más bien se insta a los profesores a aprender, ellos antes que nadie, a valorar el efecto de usar o no determinado signo, para luego hallar las estrategias que aplicarán en el aula. Otro aspecto tratado fue la consideración de la naturaleza polivalente de la puntuación, lo cual implica reconocer las distintas funciones que ésta desempeña —prosódica, sintáctica, semántica, pragmática—, así como su uso según el género textual.

Para que todo lo anterior se pueda instrumentar en el aula, una vez más, se insiste en la importancia de cambiar la visión de la mayoría de los docentes sobre lo que es el sistema de puntuación, pues el principal obstáculo para su enseñanza es el nulo interés por hacerlo. En el siguiente capítulo se detalla la naturaleza de este sistema, con el fin de instar a los docentes a asumir una postura crítica sobre la manera de explicarla a los estudiantes.

2. HABLEMOS DE PUNTUACIÓN

En este apartado se expondrán las características del sistema de puntuación, sus orígenes históricos, así como las funciones que los signos cumplen en el discurso. El uso convencional de la puntuación, para gran parte del alumnado que cursa la EMS, representa una tarea difícil, que muchas veces resulta frustrante no sólo para los estudiantes sino también para los docentes. Esta situación se agudiza, si se considera la escasa atención que ésta recibe en las aulas, más allá de la queja constante de que los alumnos no saben puntuar. Tomando en cuenta que el *ser alfabetizado* no es un estado, sino un proceso, en este nivel educativo se observa que los alumnos todavía están construyendo sus esquemas conceptuales sobre la puntuación, a pesar de años de interacción, sobre todo en el ámbito escolar, con el lenguaje escrito.

Aunque en este trabajo se hace referencia a la puntuación como un sistema, se trata en realidad de un subsistema de representación que conforma, junto con la ortografía y los sistemas diacríticos —para indicar acento y tono—, las escrituras alfabéticas (Zamudio, 2020). Siguiendo los estudios de Ferreiro y Gómez-Palacio (1982) y Ferreiro (2015, 2002), la escritura se considera un sistema de representación. Por lo tanto, su adquisición implica la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, lo cual significa que se trata de un aprendizaje conceptual. En este trabajo, no se concibe el lenguaje escrito como un código de transcripción gráfico que convierte unidades sonoras en gráficas, a partir de lo cual su aprendizaje consistiría en la adquisición de una técnica (Ferreiro, 2002). Por el contrario, al considerarse la escritura un sistema de representación en cuya base epistemológica reside un esquema lógico y no un conocimiento técnico (Ferreiro, 2015), su adquisición se liga a la epistemología constructivista propuesta por Piaget, la cual señala que “la creación del

conocimiento es resultado de la interacción del ser humano con el mundo, de un sujeto que construye y reconstruye los objetos físicos y simbólicos en la medida que se construye a sí mismo como intérprete, es decir, que desarrolla representaciones que le permiten asimilar los objetos de manera cada vez más cercana al mundo y a lo construido socialmente” (Zamudio, 2020). La adquisición de la lengua escrita implica la comprensión del modo de construir un sistema de representación, y para lograrlo hay que comprender la naturaleza de ese sistema y de los subsistemas que lo integran.

En este mismo sentido, se propone que el subsistema de puntuación cobre relevancia y sea interpretado por el alumno en la medida en que lo ponga en relación con un significado. Se parte del supuesto de que para apropiarse de la escritura —es decir, ser competente en cuanto al manejo de las reglas gramaticales, las convenciones de registro y de la variedad lingüística, y de las textuales— es necesaria la *tematización* de los elementos que conforman este sistema, lo cual implica cierta toma de conciencia por parte del sujeto acerca de éstos, y para ello se echa mano de su capacidad reflexiva. En un principio, las asimilaciones del objeto son resultado de la acción elemental del sujeto, y debido a ello éstas son *deformantes*, pues el sujeto se enfoca sólo en algunas propiedades del objeto (Zamudio, 2020). Además, dicen Piaget y García (1982, p. 228, en Zamudio, 2020): “No se asimilan objetos puros. Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros”. Más adelante, conforme el objeto actúa sobre el sujeto, los esquemas asimilatorios se complican y, entonces sí, el sujeto está en posibilidad de asimilar otras propiedades; se trata de una construcción interactiva cuyo inicio es la toma de conciencia del sujeto, a partir de dos clases de datos: los provenientes del objeto y los de las observaciones sobre la acción (García, 1997, p. 50, en Zamudio, 2020).

¿Por qué se habla de *uso convencional* del sistema de puntuación en esta propuesta didáctica?

Se habla de *uso convencional* de la escritura y de los signos de puntuación por oposición al *uso no convencional*. Puesto que el marco teórico propuesto parte de la consideración de que la lengua escrita, en tanto objeto construido socialmente, es resultado de una larguísima evolución de muchos siglos —es decir, la escritura se considera el resultado de un proceso histórico de construcción de un sistema de representación—, se establece que la aprehensión de este sistema, aunque ya se haya inventado, implica un esfuerzo cognitivo similar al de las dificultades conceptuales implicadas en los primeros intentos de construirlo. De ahí que a los usuarios de las escrituras alfabéticas les tome varios años alcanzar un nivel de experto en el empleo de la lengua escrita, y particularmente de la puntuación; explica Zamudio: “Desde la perspectiva psicogenética, la comprensión de las convenciones de uso de los signos escritos no es un acto de aprendizaje que se determine desde afuera (por ejemplo, proporcionando información o haciendo que la acción de escribir se repita), sino un proceso constructivo mediante el cual los niños se apropian de los elementos y unidades de la lengua escrita, elaborando y reelaborando para sí su significado” (Zamudio, 2010, p. 108).

En el caso de la puntuación, su adquisición también implica la construcción de un sistema de representación; para lograrlo, el aprendiz desarrollará representaciones —en la medida en que sus esquemas interpretativos se lo permitan e interactúe con el objeto de conocimiento—, y de esta manera podrá asimilar dicho objeto de forma cada vez más cercana a lo socialmente construido, al uso convencional. Por un lado, es cierto que hay muchas convenciones que rigen los distintos sistemas, por ejemplo, las ortográficas, que son mucho más rígidas que las del sistema de puntuación, ya que estas últimas están sujetas, por ejemplo, al tipo de texto en que aparecen y a criterios tipográficos. Por otro, es evidente que el

ambiente sociocultural ha tenido gran influencia en la construcción del sistema de puntuación, de tal modo que ha aportado una serie de marcos de referencia que permiten clasificar el uso de los signos de puntuación de acuerdo con la situación comunicativa y el tipo de texto: “Las convenciones sociales que regulan el lenguaje son muy poderosas, capaces, incluso, de producir cambios lingüísticos que la pragmática no podría explicar” (Maqueo, 2004, p. 125). En cuanto al sistema de escritura, señala Figueras (2001, p. 11), el emisor debe ser capaz de construir un texto considerando las convenciones de estructura y la temática asociadas a cada tipo textual, pues no es posible redactar un ensayo académico como si se tratara de apuntes para uno mismo, por decir un ejemplo.

Para que el redactor logre su cometido comunicativo ha de conocer y aplicar las convenciones del sistema escrito y las textuales, sin embargo, las múltiples dificultades de redacción en los textos de los estudiantes y que en ellos la puntuación se use de modo no predominantemente convencional demuestran que dominar las normas de escritura es una tarea compleja. Como se dijo en la introducción, en este trabajo se acepta la premisa de que los errores que hay en los textos producidos por redactores principiantes son “*errores constructivos*, inherentes aún al proceso de adquisición de la lengua escrita” (Fontes, 2013, p. 8), los cuales es preciso considerar para ver desde otro enfoque —uno más amplio que el gramatical— la producción escrita del alumno. Estos errores, considerados “desviaciones inaceptables”, dice Fontes, “no deben ser rechazados, sino estudiados” (Fontes, 2013, p. 7). Y, a decir de la Dra. López Franco, sobre todo deben estudiarse con quienes los produjeron, los estudiantes.

Desde esta postura, no es que los cambios de puntuación que transgreden las reglas se consideren viables, sino que se trata de entender las intenciones o razones de los estudiantes, del uso peculiar o no apegado a las normas de puntuación al momento de

construir las estructuras textuales, discursivas y sintácticas de sus escritos. Aceptar y poner atención a los errores constructivos permite validar e indagar las consideraciones que los aprendices tienen sobre la escritura, lo cual enriquece la visión del docente sobre la manera de enseñar la lengua escrita; a menudo, tras muchos de años de servicio docente, los profesores olvidan las dificultades por las que ellos mismos pasaron en su camino por convertirse en personas alfabetizadas, y en consecuencia replican didácticas poco interesadas en cómo los sujetos asimilan un objeto cultural como la escritura.

2.1. Consideraciones generales sobre la puntuación

En el estado actual de las escrituras alfabéticas, el material gráfico va más allá del repertorio de letras. En los textos hay también espacios vacíos —no ocupados por letras—, que son de varios tipos; uno de ellos son los espacios vacíos con interlineados, que sirven para definir la unidad textual párrafo y corresponden al eje vertical del discurso; otros son los espacios en el eje horizontal, que sirven para definir la unidad palabra (Möller y Ferreiro, 2015). En estos espacios entre palabras se ubican las marcas que son de interés para este trabajo: los signos de puntuación. Se trata de marcas gráficas que no son letras y se interpretan, pero no se dicen; sin embargo, a pesar de no pronunciarse, afectan la lectura en voz alta (Möller y Ferreiro, 2015). “La puntuación es un sistema organizador de las significaciones textuales: ésta separa el texto en diferentes porciones sintácticas y enunciativas” (Zamudio, 2004, p. 202); en su repertorio gráfico, pese a que es amplio, se pueden reconocer signos básicos como el punto y la coma, ambos signos polivalentes. En el caso de la coma, pese a que la apariencia gráfica es una, tiene varias funciones; en el caso del punto, éste adquiere formas y usos distintos: punto y seguido, punto y coma, punto final (Möller y Ferreiro, 2015).

Los signos de puntuación —cuya adquisición está ligada a la instrucción formal— son parte relevante de la organización interna del texto; con ellos se define la estructura y el significado del discurso (Figueras, 2001, p. 7). No obstante, en los contenidos escolares es un tema marginal, del que se habla pero no se estudia, lo cual es comprensible al tratarse de un sistema difícil de enseñar y de dominar. En cuanto a la dificultad, ésta radica en que no hay un conjunto de normas objetivas que se puedan aplicar en general; más bien el empleo de los signos de puntuación es una cuestión sujeta en gran medida a la voluntad estilística del emisor. Como se dijo, el ser alfabetizado no es un estado, sino supone un largo proceso en que el uso adecuado de los signos de puntuación es un indicativo de madurez en la escritura (Figueras, 2001, p. 8).

En cuanto a la función básica de los signos de puntuación, ésta es definir los bloques de información que integran el texto, con el fin de guiar y facilitar la comprensión integral del discurso (Figueras, 2001, 9), o sea, la puntuación organiza y orienta las significaciones del lenguaje escrito. Además de segmentar el texto, demarcarlo, estos signos “intentan lograr ciertos efectos, lo que significa que [las demarcaciones] están regidas también por concepciones discursivas y pragmáticas y no únicamente por criterios sintácticos y prosódicos” (Fontes, 2013, p. 18). En este trabajo se retoma la consideración de que los signos de puntuación son marcas gráficas al tiempo que signos lingüísticos, pues se les reconocen varios valores. Propone Fontes (2013, p. 18):

Creemos que los signos de puntuación son morfemas gramaticales con significado procedimental semejante al valor que poseen los morfemas de género y número. La diferencia radica en que, en vez de indicar, como estos últimos, las relaciones de concordancia gramatical, los signos de puntuación construyen para establecer relaciones demarcadoras del discurso, así como jerarquizadoras, según el valor del

signo en cuestión. Los signos ofrecen una información al lector de cómo procesar las relaciones interenunciativas para lograr las inferencias recuperables (implicaturas) del contenido explicativo (explicaturas).

Nina Catach (1980, p. 21) distingue tres tipos de puntuación: la que ocurre entre palabras, la puntuación en la oración y la puntuación del texto, que se refiere al párrafo. Es decir, la puntuación es una de las técnicas visuales de presentación y organización del texto, cuya distribución se efectúa donde hay palabras o espacios en blanco, y dependiendo de ello los signos adquieren valor. En este sentido, Fontes (2013) destaca su alcance pragmático al señalar que la selección de un signo u otro, e incluso la combinación entre ellos, puede verse influida por intenciones o circunstancias muy específicas de la comunicación textual. La definición que ella propone para los signos de puntuación es todas “aquellas entidades lingüísticas que cumplen necesariamente las funciones demarcadoras, orientadoras y jerarquizadoras” en el nivel textual, discursivo o sintáctico (pp. 18-19).

Según Zamudio, la puntuación es imprescindible porque ella permite estructurar los textos y fijar interpretaciones, para así evitar las posibles ambigüedades o equívocos precisamente de interpretación: “De ahí que el uso de puntuación, por mínimo que sea, entrañe siempre la selección de una cierta interpretación y, simultáneamente, el abandono de otras posibles” (2004, p. 203). Pese a su necesidad y clara importancia para evitar la divergencia de interpretaciones, los signos de puntuación no siempre han formado parte del sistema de escritura alfabético. Antes de hablar del origen histórico de la puntuación, se destaca una vez más la diferencia entre considerar la escritura como representación del lenguaje y como código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. La segunda concepción se reserva para la construcción de sistemas de representación alternativos,

construidos a partir de un original, como la transcripción de las letras del alfabeto en código telegráfico, o la transcripción de los dígitos en código binario computacional, ejemplos éstos “de construcción de códigos de transcripción alternativos que se basan en una representación ya constituida (el sistema alfabético para el lenguaje o el sistema ideográfico para los números)” (Ferreiro, 2002, p. 14). La escritura entendida como una representación del lenguaje, en cambio (p. 14):

[...] involucra un proceso de diferenciación de los elementos y las relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. Una representación X no es idéntica a la realidad R que representa (si lo fuera no sería una representación sino otra instancia de R).

[...] La construcción de un sistema de representación X adecuado a R es un problema completamente diferente de la construcción de sistemas de representación alternativos ($X_1, X_2, X_3\dots$) construidos a partir de un original X.

Ferreiro señala la diferencia esencial entre una y otra concepción: cuando se trata de codificación, los elementos y las relaciones ya están predeterminados, por lo tanto, en el código nuevo se muestran representaciones diferentes para los mismos elementos y relaciones; cuando se habla de la creación de una representación, “ni los elementos ni las relaciones están predeterminados” (Ferreiro, 2002, pp. 14-15); esto significa que en el fondo de la construcción de una primera forma de representar —en este caso, la invención de la escritura— subyace un largo proceso histórico, que desemboca en “una forma final de uso colectivo” (p. 15). Sirva todo lo anterior para justificar la necesidad de repasar la historia de

las escrituras, si se desea comprender la manera en que éstas representan realidades lingüísticas, y para reconocer la dificultad que entraña la adquisición de las lenguas escritas.

2.2. Consideraciones diacrónicas de la puntuación en escrituras alfabéticas occidentales

Tan pequeñitos pero tan complejos; poco se habla de ellos y es raro reflexionar sobre su origen fuera del ámbito editorial o del dato curioso. Los signos de puntuación tienen una larga cronología: “[...] se trata de signos lingüísticos aparecidos en un momento dado de la historia; se relacionan con un sistema secundario de comunicación, que se ha vuelto tan indispensable para el hombre cultivado como el primero, y que plantea el problema de tener en cuenta esta dualidad del funcionamiento lingüístico y de su interacción recíproca” (Catach, 1980, p. 16). La puntuación no sólo ha evolucionado respecto del número de signos, sino también en cuanto a su función de guía en la representación y el procesamiento del texto, y es en realidad el resultado de siglos de evolución (Figueras, 2014).

El problema de la lectura de un texto sin puntuación ya lo enfrentaban los lectores de las escrituras continuas durante la Antigüedad grecolatina; explica Zamudio (2004, p. 203): “[en las escrituras continuas], se recordará, no había separaciones de palabras ni ninguna marca que pudiera servir como indicación para la lectura. Sin embargo, como también se recordará, la *scriptio continua* de la Antigüedad funcionó acorde con las prácticas de lectura, de modo que, a pesar de las dificultades que su lectura implicaba, los antiguos nunca sintieron la necesidad de transformar su escritura”. Dice Novokhatko, a propósito de la educación sofisticada, que los textos escritos formaron parte importante de los programas educativos de personajes como Gorgias y Protágoras, (en Montanari *et al.*, 2015, p. 20), sin embargo, la

oralidad constituía el trasfondo de esos textos, que se usaban para memorizar y recordar. Luego agrega: "Written texts were a challenge due to the lack of divisions between words and an absence of accents and punctuation, obstacles that persisted up until the time of the Alexandrian scholars" (p. 20).

Hacia el siglo III a. C., los filólogos alejandrinos desarrollaron el sistema originario de puntuación. Aristófanes de Bizancio (ca. 265/257 a. C.– ca. 190/180 a. C.), quien desarrolla propiamente un sistema de signos (σημεῖα, *sēmeía*), en su edición de la *Iliada* comenzó a usar sistemáticamente el ὀβελός (*obelós*: —) para indicar las líneas de autenticidad discutible (Montana, en Montanari *et al.*, 2015, p. 119). Si bien la invención del óbelo se atribuye a Zenódoto, a quien se le puede considerar el primer διορθωτής (*diorthōtēs*: editor crítico) de la poesía homérica, Aristófanes fue quien hizo más sofisticado el sistema al introducir otras marcas, desarrollar un sistema para indicar acentos griegos y, lo más importante, ideó la colometría³ (*Brill's New Pauly*, s.v. *Philology*).

Durante esta época, hubo más innovaciones cuyo objetivo fue hacer crítica textual de manera más cuidadosa y escrupulosa; por ejemplo, se introdujo el ἀστερίσκος (*asterískos*: ※), que indicaba líneas repetidas, y la pareja sigma-antisigma (C, Ϛ), que servía para señalar dos líneas consecutivas con el mismo contenido y que, por lo tanto, eran intercambiables. Señala Montana que uno de los avances más notables en la notación de signos diseñados para asegurar una lectura correcta y la distinción de palabras fue la introducción de los que

³ Del término κῶλον, “miembro”. “De una manera elemental puede definirse diciendo que κῶλα son cada una de las líneas de un canto coral en las ediciones impresas. Fueron los alejandrinos sobre todo quienes se pusieron a la tarea de dividir los pasajes líricos del drama en κῶλα” (Guzmán, 1976, pp. 64-65).

indicaban las pausas respiratorias, los acentos y la delimitación de las unidades léxicas (en Montanari *et al.*, 2015, p. 119), que claramente facilitaban la lectura en voz alta.

Según McLean (2002, p. 48), en inscripciones de los periodos clásico y helenístico, en lugar de los espacios entre palabras o frases, los grabadores usaban interpuntos: “[...] the most common forms were the colon (:) and the tricolon (::)", sin embargo, su uso no era sistemático sino un tanto caprichoso, pues muchas veces no tenía correlación con la estructura gramatical del texto, e incluso estos signos podían dividir palabras sueltas. Para el periodo imperial, agrega, el colon y el tricolon eran raros y se sustituyeron por un único punto medio (·).

Puesto que la puntuación estaba ligada a la reproducción oral del texto escrito y a la memoria —considerada ésta como parte de la retórica—, se hace evidente tomar en cuenta la relación entre la puntuación y las modalidades de lectura, pues “históricamente la variación de las formas y las funciones de la puntuación han estado vinculadas a los cambios en la alfabetización de las nuevas generaciones de lectores, a las circunstancias en las cuales eran usadas las marcas según las nuevas demandas de la escritura y, además, a los criterios de estilo” (Fontes, 2013, p. 66).

En la Antigüedad clásica y los inicios de la era cristiana, la separación de las palabras no fue realmente necesaria, porque la interpretación de la *scriptio continua* se basaba en la vocalización; incluso, “la lectura a simple vista o en silencio era una actividad inusual” (Zamudio, 2010, p. 61), que hasta el siglo VI, con Isidoro de Sevilla —quien estableció la preferencia por la lectura en silencio— se hizo cada vez más común (Fontes, 2013, p. 66). Dice Malcom Parkes (1997, p. 10) que las prácticas lectoras de la Antigüedad se heredaron a la Alta Edad Media, época en que el número de lectores comenzó a aumentar a causa de la expansión del cristianismo:

[...] la *lectio* era el proceso por el cual el lector tenía que descifrar el texto (*discretio*) identificando sus elementos —letras, sílabas, palabras y oraciones— para poder leerlo en voz alta (*pronuntiatio*) de acuerdo con la acentuación que exigía el sentido. La *emendatio* —un proceso que surge como consecuencia de la transmisión de manuscritos— requería que el lector (o su maestro) corrigiera el texto sobre la copia, por lo que a veces sentía la tentación de “mejorarlo”. La *enarratio* consistía en identificar (o comentar) las características del vocabulario, la forma retórica y literaria, y, sobre todo, en interpretar el contenido del texto (*explanatio*). El *iudicium* era el proceso consistente en valorar las cualidades estéticas o las virtudes morales o filosóficas del texto (*bene dictorum conprobatio*).

Como vemos, leer escrituras continuas era todo un arte, en el cual la *lectio* o “*praelectio* y la *pronuntiatio* eran fundamentales [para la interpretación del texto]. Dado que las unidades de significación no existían materialmente en los textos, su reconocimiento necesitaba de la entonación y, muchas veces, la repetición de varias sílabas seguidas, fuera recitándolas en voz alta o murmurándolas” (Zamudio, 2010, p. 62). Ello significa que la *fisiología de la lectura* ha cambiado considerablemente; hoy día las palabras de un texto se perciben de un vistazo, pero al no estar presentes éstas como tales en las escrituras continuas, la lectura se convirtió en un proceso en que el lector percibía una serie de seis o siete letras, “con las cuales tendría que armar sílabas y retener su rastro fónico hasta poder identificar una porción significativa y verificarla” (Zamudio, 2010, p. 63).

El corpus sobre los conocimientos gramaticales que la Antigüedad tardía también heredó a los lectores posteriores sirvió más para facilitar el proceso lector que para teorizar sobre el lenguaje; las gramáticas del mundo grecolatino (Parkes, 1997, p. 11):

[...] consideraban la palabra como un fenómeno lingüístico aislado, utilizando criterios morfológicos para establecer un conjunto de clases de palabras llamadas “partes de la

oración”. Estas gramáticas presentaban y analizaban los paradigmas de formas asociadas (declinaciones y conjugaciones) y las relaciones sintácticas superficiales entre las palabras en la construcción de oraciones (concordancia). De este modo, las gramáticas eran de gran ayuda para el lector, facilitándole el análisis del texto y la identificación de los elementos de la lengua latina, que proporciona una gran cantidad de información morfológica por medio de temas y flexiones. Dicha ayuda resultó valiosísima durante los primeros años de este periodo [Alta Edad Media], cuando los manuscritos se copiaban todavía en *scriptio continua*, es decir, sin separación de palabras ni indicación de pausas dentro de los párrafos.

En este mismo sentido —la reproducción oral del texto escrito—, se entiende que en la Antigüedad clásica la puntuación estuviera ligada a las exigencias de la retórica. Vale mencionar que esta primera puntuación, aunque no corresponde a los criterios actuales, era ya un conjunto de marcas utilizadas para facilitar la lectura y la comprensión de la *scriptio continua*. De hecho, en el discurso retórico se incluían notaciones que indicaban las inflexiones tonales y las pausas, por lo tanto, la puntuación retórica debía cubrir las demandas de la declamación pública, las cuales integraban el deleite estético y los fines comunicativos; ello evidencia el tratamiento de la palabra dicha en público, que fundamentaba todo el análisis del discurso oratorio (Fontes, 2013, p. 66). En cuanto al aspecto estético, las marcas gráficas daban al discurso el ritmo de la lengua hablada, mediante “secuencias proporcionadas, armoniosas y bellamente construidas”; sobre el aspecto comunicativo, la puntuación retórica “delimitaba las partes del discurso, articulaba la estructura de sus componentes, destacaba lo que era relevante, realizaba ciertos contenidos (y no otros), etc.” (Figueras, 2014, p. 137). Citando a Desbordes (1995, p. 89, en Fontes, 2013, p. 71), Fontes menciona la manera en que se “registraba” el discurso oral en la escritura:

El orador, al igual que el *grammaticus*, agrega luego a la serie uniforme de las letras las marcas disyuntivas que servían de apoyo para una lectura clara: su discurso es una sucesión

de letras que el orador sigue en su memoria para agregar luego una ‘puntuación’, que, por extraño que nos parezca, no es un hecho propio de la composición del discurso, sino de su interpretación.

Por lo tanto, en el discurso retórico se conjuntaban los análisis prosódico, semántico y gramatical, lo cual significó que los lectores de la Antigüedad clásica debían tener ciertas características, como contar con experiencia en la vocalización de textos y con la suficiente erudición literaria y gramatical, así como con sólidos conocimientos de métrica versada y de los ritmos de las cláusulas en prosa, para considerarse aptos para la lectura (Fontes, 2013, p. 71). Quien lo era tenía que leer descifrando los periodos semánticos y sintácticos. Textualmente, la unidad básica era el *capitulum*, que establecía relaciones mediante estructuras semánticas y gramaticales basadas en el *periodus*, “unidad básica vista con sentido y ritmo completo en sí mismo” (Fontes, 2013, p. 72). Entonces, “las paradas en la lectura oral se hacían —desde el punto de vista retórico— en dependencia del ritmo, la cadencia y la métrica de los versos y desde el punto de vista lógico-gramatical (sentido completo o incompleto de la frase)” (Fontes, 2013, p. 72). La *scriptio continua* significó errores de interpretación e incluso equívocos en las modalidades discursivas, como la aseveración, interrogación, exclamación o citación. Por eso, como ya se mencionó, los romanos preparaban la lectura —*lectio o praelectio, pronuntiatio, enarratio, explanatio*— con el fin de precisar los segmentos de sentido del texto y poder leerlo en voz alta con la entonación adecuada según el sentido (Fontes, 2013, pp. 73-74).

A pesar de que las innovaciones gráficas que los antiguos griegos y romanos idearon fueron los primeros pasos hacia la segmentación de la *scriptio continua*, estas marcas gráficas carecieron de coherencia y sistematicidad, pues conformaban sistemas basados esencialmente en puntos, trazos simples y barras diagonales, que los lectores agregaban

según su interpretación personal (Fontes, 2013, p. 79). Además, su uso no era generalizado en todos los textos: “[...] no se trataba de introducir en la escritura corriente una representación sistemática y completa de la melodía de la voz [...] Los teóricos latinos se ocupaban de los acentos sólo en los casos, poco numerosos, en los que su realización no era evidente. Lo mismo cabe decir de los signos de cantidad [...] y de los signos de puntuación: sólo se trataba de emplearlos en un texto ya existente y únicamente en casos de dificultad” (Desbordes, 1995, pp. 231-232, en Zamudio, 2004, p. 206). Es más, con la *scriptio continua* se pretendía presentar un texto “neutro, abierto siempre a la discusión de sus múltiples posibilidades interpretativas” (Zamudio, 2004, p. 207), lo cual resultó poco práctico conforme el número de lectores aumentaba y la lectura dejaba de limitarse a los gramáticos y lectores cultos.

En la Edad Media, la puntuación —el sistema grecolatino— todavía estaba ligada a la oralidad, sin embargo, poco a poco, tanto ésta como el comentario gramatical se emplearon más frecuentemente para resolver los problemas de la comprensión incorrecta de los textos, o más bien, para asegurar su correcta interpretación, particularmente en el caso del material religioso (Zamudio, 2004, p. 206; Figueras, 2014, p. 137). Éste fue el caso del cristianismo, religión que se convirtió en la oficial del Imperio romano en el siglo IV y que incorporó el arte de leer provisto por el mundo grecolatino en su liturgia; los sacerdotes y ministros cristianos fueron sometidos al riguroso estudio de la Gramática latina, para poder difundir adecuadamente el contenido de las escrituras sagradas (Fontes, 2013, p. 80). En consecuencia, la educación religiosa y la literaria estuvieron estrechamente ligadas; además, algo más cambió: a diferencia la Antigüedad pagana —en que los círculos culturales más elevados estaban reservados a una élite social—, durante la era cristiana se exhortó a la lectura a todos los cristianos alfabetizados, porque se comenzaba a pensar que leyendo libros

se aprendía a conocer a Dios (Parkes, 1997, p. 11). En los primeros siglos de la Edad Media —s. VI—, el texto escrito *per se* comienza a ganar mayor relevancia frente a la tradición oral que lo sustentaba, en gran medida por la influencia de los cristianos que ya detentaban el poder, quienes intensificaron las diferencias entre las maneras de apropiación de los textos (Zamudio, 2004, p. 208).

Debido a que el cristianismo atrajo a gente de todos los niveles sociales, e incluso a habitantes de pueblos cuya lengua materna no era el latín, hubo la necesidad de transmitir la herencia eclesiástica considerando la diversidad cultural de quienes recibían el mensaje cristiano, lo cual determinó los modos de transmisión. Por un lado, en ciertos lugares los textos se estudiaban minuciosamente, mediante la lectura directa; por otro, en otras latitudes, los textos no se estudiaban, sino que se entonaban y cantaban; y en otros lugares, se preveía la instrucción del latín, como segunda lengua, para poder entender los textos cristianos (Zamudio, 2004, p. 208). Es decir, aunque había quien leía directamente los textos, había muchas más personas que recibían el mensaje cristiano mediante la lectura de alguien más. La lectura cuya meta era la comprensión detallada del mensaje religioso, hecha por las élites de monjes educados, despertó el interés por la escritura “como vía de transmisión ideológica y religiosa”, cuya interpretación se podía efectuar en silencio, “con una intención más filológica” (Fontes, 2013, p. 80). En realidad, se trataba de otra forma de lectura vocalizada, la *ruminatio*, que se realizaba a detalle y lo “mismo servía como instrumento para la memorización de textos que como soporte para su meditación, pues durante ella los pasajes del texto bíblico se aprendían de memoria y se repetían sin cesar en voz baja, con el propósito de asimilar su contenido” (Hamesse, 1998, pp. 160-161, en Zamudio, 2010, pp. 63-64). Volviendo a Isidoro de Sevilla (560-636), inicialmente éste se encargó de establecer requisitos para la lectura en voz alta en la iglesia, pero para el siglo VI mostró su preferencia

por la lectura en silencio, ya que ésta permitía leer sin molestar a los demás, comprender mejor el texto —pues “el lector aprende más cuando no escucha su voz”—, leer sin esfuerzo físico y, al reflexionar sobre las cosas leídas, se evitaba que éstas se “cayeran” de la memoria (Parkes, 1997, p. 12).

En suma, en el fondo de la preferencia por la lectura silenciosa, frente a la vocalización del texto, subyace un interés cada vez más creciente en el contenido del mensaje por parte de los estudiosos de las Sagradas Escrituras; ello ocurrió debido a dos circunstancias: “por un lado, la incorporación al cristianismo de pueblos hablantes de lenguas diferentes al latín; por otro, el progresivo distanciamiento entre las formas del latín hablado y el escrito” (Zamudio, 2004, p. 217). Y esta nueva forma de leer hizo patente la necesidad de desarrollar apoyos gráficos para hacer una lectura adecuada; en este sentido, en el s. VI aparecieron trabajos cuyo fin era promover el estudio de la literatura cristiana. Es el caso de *Etymologiarum libri xx*, de Isidoro de Sevilla, donde, entre muchas otras cuestiones, se hace un recuento de los signos de puntuación conocidos en su tiempo; y de las *Institutiones*, de Casiodoro de Sicilia, libro en que se incluyen un programa para la formación de escribas, un tipo de manual de puntuación y una guía para la interpretación de los textos (Parkes, 1993: 17, en Zamudio, 2004, p. 217). Parkes explica que el aspecto más relevante de la obra de Isidoro es el cambio de actitud hacia los símbolos escritos, pues éste consideraba ya a las letras del alfabeto signos sin sonido, capaces de transmitir, sin necesidad de sonorizarse, lo dicho por los que no están presentes (1993, p. 21, en Zamudio, 2004, p. 218).

A partir del siglo VII (Parkes, 1993, p. 23, en Zamudio, 2004, p. 203), la puntuación comenzó a erigirse como un sistema constitutivo de los textos escritos alfabéticamente. Dice Zamudio (2004): “Lo notable es que el desarrollo que siguió la puntuación a lo largo de la Edad Media y la Modernidad estuvo ligado en todo momento a los modos de recepción y

transmisión de los textos” (p. 203). Fue el caso de los monjes insulares de Irlanda e Inglaterra, cuya relación con el latín fue a partir de las gramáticas y los manuales, o sea, fue una relación de carácter visual, por ser una lengua que para ellos no tenía materialidad sonora. En los monasterios insulares, ellos no sólo comenzaron a separar las palabras —que poco a poco se convertirían “en los nuevos observables que guiaron la lectura del discurso escrito” (Zamudio, 2010, p. 69)—, sino que comenzaron a desarrollar un sistema de marcas que hiciera innecesaria la vocalización del texto: “La puntuación dejó de ser así una simple guía para la ejecución oral de la lectura y se convirtió en un componente esencial del medio escrito” (p. 219); se trató del comienzo de un largo proceso por el que ha pasado la puntuación para la lectura exclusivamente visual.

La invención de la imprenta de tipos móviles revolucionó la cultura escrita en Occidente. Por este invento, el número de lectores aumentó en la medida que las ediciones impresas se producían a mayor escala y con mayor rapidez. Con la creciente demanda de materiales impresos, los editores e impresores tuvieron que idear normas prácticas para editar los originales. Entonces, quienes establecían los criterios de uso de los signos de puntuación no eran los autores, sino precisamente los impresores y editores. De estos últimos, uno de los más famosos fue Aldo Manuzio, “[...] un revolucionario que marcó un antes y un después en la historia de la edición [...]. Revolucionó el uso de la puntuación, convirtiéndose en el padre del punto y la coma; es el primero en usarlo por sugerencia del humanista Pietro Bembo. Los trasladó del griego al latín y a la lengua vulgar, a la que añade apóstrofes y acentos” (Marzo-Magno, 2016, p. 37). Dice Carolina Figueras (2014) que Manuzio, en su *Epitome orthographiae*, delineó un sistema de puntuación con base en principios sintácticos más que retóricos, y que éste se componía de seis signos: coma, punto y coma, dos puntos, punto, interrogación y paréntesis. Con la imprenta, la puntuación dejó de ser un asunto de

algunas personas para convertirse en un sistema universal. Es, pues, desde el Renacimiento que se configuran las dos tradiciones que explican la puntuación: la puntuación prosódica (o puntuación retórica) y la puntuación lógico-semántica (pp. 137-138).

Como se mencionó, los cambios en las prácticas lectoras tienen estrecha relación con la evolución de los signos de puntuación, los cuales inicialmente se orientaban hacia la lectura como acto público, grupal, y poco a poco se transformaron en una actividad solitaria y silenciosa, que desplazó los criterios prosódicos en el sistema de puntuación y privilegió los sintáctico-semánticos (Figueras, 2014, p. 137-138).

2.3. El sistema de puntuación y sus funciones

A continuación, se hablará de las funciones de los signos de puntuación; la primera es la polémica función prosódica; la segunda, la sintáctica; la tercera, la semántica; la cuarta, la función pragmática. Es imprescindible considerarlas todas, si se desea entender a cabalidad el funcionamiento del sistema de puntuación.

2.3.1. Función prosódica

En este apartado se consideró lo que dice la Real Academia Española (RAE), por tratarse de criterios de autoridad en materia de usos de la lengua, y por ser una de las fuentes de consulta por excelencia en el ámbito escolar. También se revisó una referencia obligada para el español de México, el *Diccionario del Español de México* (DEM) (2010), que incluye una breve mención de la puntuación. Sin embargo, el tratamiento que se da a la puntuación en éste también es de carácter prescriptivo, y no se considera la variedad de textos en que los

signos de puntuación aparecen; más bien se trata el tema desde la generalización de contextos.

Como se dijo en el apartado anterior, hay dos tradiciones que explican la puntuación: la prosódica —relacionada con las funciones de la puntuación en la lectura— y la sintáctico-semántica —relacionada con las funciones de la puntuación en la escritura—. En cuanto a la aceptación plena de la función prosódica, la RAE se ubica entre quienes la apoyan, pero hay otros estudiosos de la lengua que asumen posturas intermedias y otros que la rechazan (Fontes, 2013, 141-149).

La RAE dice al respecto: “La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma. De ella depende en gran parte la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos. La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes” (*Ortografía*, 1999, p. 32). Como se lee, para la RAE la entonación presenta un aspecto personal y expresivo, así como un aspecto lingüístico relacionado con la secuencia entonativa; además, sostiene que la sintaxis, las pausas, la entonación y el sentido del texto son inseparables. La postura de la RAE concuerda con el origen histórico de la puntuación, sin embargo, “el principio de identidad del lenguaje oral diferente al escrito ha promovido una ancestral discusión sobre la función prosódica” (Fontes, 2013, p. 141). Con este argumento se da entrada a la postura intermedia sobre la función prosódica de la puntuación, en la que inscribe el lingüista Halliday; Fontes, citándolo (1989, p. 39; 2013, p. 144), sostiene que la puntuación sí se asocia a estos rasgos, aunque no coinciden exactamente: “por ejemplo, en un discurso oral las pausas son más frecuentes, más cortas y no están asociadas a las divisiones gramaticales que dividen los enunciados en el discurso

escrito”. O sea, la puntuación no puede representar exactamente el hecho prosódico “porque ambos fenómenos son de naturaleza diferente y asociados a actividades discursivas también diferentes” (p. 145).

En cuanto a los rasgos prosódicos que encierran estados mentales e intelectuales del redactor, como la duda, la ironía, el énfasis en ciertos argumentos, las indecisiones, y que no se pueden expresar con signos lingüísticos, Halliday (1989, p. 32, en Fontes, 2013, pp. 145-146) señala que estas omisiones de rasgos prosódicos en la escritura, en buena medida, pueden ser superadas por el recurso de la puntuación, pues el redactor no puede evitar reconocer la correlación entre una unidad gramatical, sintáctica —como la oración—, y el enunciado y su asociación con un grupo prosódico —entonación, ritmo, melodía, tiempo—: “La correspondencia se da porque el grupo prosódico en su conjunto encierra una unidad (o varias) de significación y comunicación y esa unidad escrita, a su vez, si es leída, requiere ser dicha en un grupo prosódico unitario para que los significados se comprendan mejor”, es decir, la puntuación puede marcar indiferentemente unidades gramaticales y prosódicas (p. 146), pero ello no significa que éstas se correspondan exactamente entre sí. Incluso, hay quienes consideran que la puntuación es un recurso limitado de las transcripciones —consideradas un ámbito privilegiado para estudiar la relación entre el lenguaje oral y el escrito— de rasgos prosódicos y de pausas del discurso oral, lo cual conlleva la dificultad de encontrar una correspondencia única y total entre segmentaciones prosódicas del registro oral y su representación escrita: “El uso de la puntuación en las transcripciones involucra un compromiso entre los sentidos del discurso, sus aspectos prosódicos y los usos de la puntuación contemporánea, un arbitraje que, por el hecho de quedar sujeto a la decisión del transcriptor, difícilmente puede ser repetido por otros transcriptores” (Zamudio, 2004,

pp. 322-323). En este sentido, el análisis de la puntuación no puede soslayar el apoyo prosódico, pero, como se dijo, ello no significa aceptar que haya correspondencia exacta entre las unidades segmentadas por la puntuación y las pautas prosódicas. Tómese en cuenta el uso de la coma: “no toda coma implica una pausa o, por el contrario, la ausencia de comas no implica ausencia de pausa” (Fontes, 2013, p. 147).

Por último, sobre la postura que rechaza el valor prosódico de la puntuación, Fontes cita a varios autores (Laufer, Védénina, Bolinger, Sampson, Nunberg) que, en primera instancia, lo niegan por la disimilitud entre el registro oral y el escrito, mencionada previamente. Dice Laufer (1980, p. 79, en Fontes, 2013, p. 147): “La puntuación no es, ni ha sido nunca, un verdadero soporte de la dicción”; Védénina dice al respecto (1980, p. 96, en Fontes, 2013, p. 147): “La interpretación de la puntuación como medio para marcar en la escritura la entonación del enunciado parece insuficiente [...] Hay casos de *isomorfismo* entre la entonación y la puntuación, y hay casos de *asimetría*. Lo oral y lo escrito representan dos sistemas cuyos elementos se corresponden por la mediación del significado [...] Tanto la entonación como la puntuación sirven para formar el enunciado [...], pero difieren en cuanto a los medios de realizar esta función”. Sobre los medios entonativos, explica Fontes que éstos tienen una riqueza que no puede ser representada del todo por los signos; para ejemplificarlo, menciona el caso del inglés que señalan por Bolinger y Sampson (1990, p. 11, en Fontes, 2013, p. 147): en esa lengua hay apenas nueve marcas escritas que resultan insuficientes para representar todas las posibles entonaciones. Fontes remata: “la escritura, por ser una secuencia inherentemente lineal de elementos discretos y segmentables, no tiene la posibilidad de representar todos los enunciados hablados, los cuales se profieren bajo parámetros sociolingüísticos y pragmáticos no conmutables con segmentaciones gráficas como la puntuación” (2013, p. 147). Al respecto, Halliday (1989, p. 30, en Fontes, 2013, p.

148) dice que entre los aspectos del lenguaje hablado que no tienen contraparte en la escritura están el ritmo, la entonación, grados de volumen, variación en la calidad de la voz, pausado, fraseo y características individuales del discurso de una persona en particular; sobre estas últimas, dice Fontes que se pueden extender a las condiciones comunicativas y pragmáticas efímeras en que ocurre el discurso oral, y que son difícilmente reconstruibles por la puntuación (2013, p. 148).

Para cerrar este apartado, es importante destacar lo pertinente que resulta que el docente de lengua asuma una postura acerca del valor de los signos de puntuación, pues la concepción que adopte tendrá repercusiones didácticas al momento de mostrar el uso de los signos de puntuación al estudiantado. Cuando se realiza trabajo de corrección de textos escritos —tanto de escritos redactados por aprendices como por escritores experimentados—, es común encontrar comas que separan el sujeto del verbo. Ante ello surge la suposición de que ellos aprendieron a usar comas, puntos, a partir de la asociación acústica con los signos de puntuación, y a pesar de que nunca hayan pronunciado el texto escrito en voz alta. Sea o no así, lo cierto es que incluso entre los escritores profesionales parece estar presente la asociación de las segmentaciones que los signos de puntuación permiten con las inflexiones del registro oral.

Resumiendo, es claro que cuando el redactor escribe un texto puede usar la puntuación basándose en cómo deben relacionarse las unidades textuales para que sea legible —siguiendo un patrón gramatical—, pero también puede hacerlo desde un patrón fonológico que marque las pausas, silencios, cadencias y cambios de ritmo, de melodía; uno u otro patrón, según Halliday (1989, p. 37, en Fontes, 2013, p. 149), la mayoría de las veces se usa indistintamente por el redactor. Volviendo a las posturas acerca del valor prosódico de la puntuación, de acuerdo con los fines de este trabajo —proponer una secuencia didáctica sobre

el uso de los signos de puntuación—, se ha optado por asumir la postura intermedia, que considera la función prosódica de la puntuación como asociada, pero no inherente.

2.3.2. Función sintáctica

Como se dijo, la función básica de los signos de puntuación es definir los bloques de información que componen un texto, para guiar y facilitar la comprensión de todo el discurso (Figueras, 2001, p. 9), por lo tanto, esta función está relacionada con sus propiedades demarcadoras y, en consecuencia, organizadoras, las cuales operan en las divisiones internas del enunciado y también al término de éste. Los segmentos sintácticos que los signos delimitan varían en extensión y dan lugar a una distribución jerárquica, “por ejemplo, la distancia que marca el punto es mayor comparado con la distancia que marcan la coma y las comillas” (Fontes, 2013, p. 151). En su función sintáctica, los signos de puntuación también indican una ruptura al marcar los límites de segmentos intercalados; al respecto, Fontes presenta un ejemplo de Vedenina (1980, en Fontes, 2013, p. 151.)

- Los miembros del equipo están aquí como usted lo había pedido. (Se indica que están presentes, como usted lo había pedido.)
- Los miembros del equipo están aquí, como usted lo había pedido. (Se indica que ellos están en ese lugar, preparados, como usted lo había pedido.)

(El ejemplo original está en francés.)

Además, desde criterios sintácticos, los signos de puntuación acompañan el orden de las palabras para marcar la oposición de miembros sintácticos y miembros no sintácticos

(aposición), p. ej., “él llegó radiante” / “radiante, él llegó”; también sirven para distinguir homónimos sintácticos, p. ej., “vamos a escondernos seguramente” / “vamos a escondernos, seguramente” (Fontes, 2013, p. 151). Con la puntuación, además, se puede reforzar la función de los marcadores del discurso (parataxis), p. ej., “las únicas tuberías necesarias son las conexiones entre las bombas y el bloc, y las conexiones entre los cilindros y el bloque”, e incluso sustituirlos: “es muy fuerte y sano: sobrevivirá”; “ella me pegó, yo le pegué”. La función sintáctica se relaciona estrechamente con el valor semántico del discurso, y en muchos casos con el pragmático (Fontes, 2013, p. 152).

2.3.3. Función semántica

Se trata de la función relacionada con la desambiguación de los significados, mediante la acción delimitadora de los signos de puntuación; su función, desde esta perspectiva, “es precisar los diversos matices del redactor y dirigir al lector hacia una sola interpretación inferencial” (Fontes, 2013, p. 153). Esta y la función sintáctica son las más mencionadas en los manuales, como en la *Ortografía* (1999, p. 32): “La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes”, p. ej., “él dijo su edad” / “él dijo: ‘su edad’”.

Dice Zamudio al respecto (2004, p. 266): “El efecto de la puntuación es decisivo sobre la configuración sintáctica y semántica de los textos. La más mínima modificación de la puntuación puede acarrear consecuencias considerables sobre el sentido de un texto. Aun en los textos contemporáneos, donde la abundancia de la puntuación tiende a delimitar exhaustivamente unidades de diversas longitudes y funciones, el cambio de un solo signo

puede tener efectos importantes”. De las muchas situaciones en que se manifiestan las funciones semánticas de la puntuación, Fontes (2013, pp. 154-155) enumera algunas, p. ej., la elipsis: “Todos tenemos obligaciones; ustedes, también”; la restricción de modificadores, como en las oraciones relativas explicativas y las especificativas:

- “Los alimentos, que provienen del supermercado, deben consumirse con moderación”.
- “Los alimentos que provienen del supermercado deben consumirse con moderación”.

La determinación de vínculos semánticos más o menos fuertes:

- “A las cinco de la madrugada aún había luz en su habitación; seguramente, se había quedado dormido leyendo”.
 - “A las cinco de la madrugada aún había luz en su habitación. Seguramente, se había quedado dormido leyendo”.
- (*Ortografía*, 1990, p. 39.)

En estos ejemplos, el vínculo semántico es más fuerte con el punto y coma que con el punto y seguido. Siguiendo con las funciones, los signos también sirven para desambiguar significados plurivalentes: “No, me gustan los helados” / “No me gustan los helados”; para estructurar planos del discurso: “los libros de historia —escritos con fluidez y sencillez— son muy entretenidos”; para marcar cambios de voces enunciativas: “El autor sostiene que la literatura no es una colección de datos y afirma: ‘La literatura no se enseña; se vive y se comparte’”.

2.3.4. Función pragmática

Explica Ana Luisa Fontes (2013) que la función pragmática de la puntuación demuestra sus propiedades para estructurar el texto según la intención organizativa, informativa y comunicativa del redactor (pp. 155-156). Desde esta perspectiva, la puntuación se considera un mecanismo de organización del texto que, al igual que los marcadores del discurso, permite delimitar distintas unidades textuales y establecer cómo las debe interpretar el lector. La puntuación es en sí misma un sistema de organización jerárquica del contenido textual: al estructurar las diferentes unidades del texto, y con ello reflejar la organización del contenido, los signos de puntuación “revelan las intenciones del emisor sobre el modo de comprensión” (Figueras, 2001, p. 27). La puntuación es intencional —pues es el resultado de una decisión del redactor— y su presencia en el texto es decisiva para guiar la comprensión del lector: “La puntuación puede concebirse como un conjunto de estrategias comunicativas destinadas a controlar la interpretación” (Figueras, 2001, p. 47); sin embargo, dice Fontes (p. 156), “sistematizar la variable pragmática” encierra mucha complejidad, pues “las marcas escriturales no son reductibles a una sistematización lógica ni finita por los innumerables contextos de comunicación y los estilos de los redactores, entre otras variables”. Esta investigadora explica que la función pragmática se puede observar cuando, por ejemplo, una coma indica elipsis: ésta, al elidir cierta información, cierta implicatura —un sintagma predicativo no explícito—, permite comprender y hacer la reconstrucción de esta implicatura, p. ej., “los niños de la cuadra observaron atentos la escena; los ancianos, también”, es decir, “los ancianos también observaron atentos la escena”. Del mismo modo se observa cuando el uso de determinados signos eleva a un rango comunicativo más importante un segmento

sintáctico, que llega a convertirse en tópico, p. ej., “la mamá fue reconocida por Ana su hija”, donde al añadirse una coma antes del sintagma “su hija”, éste se convierte en tópico: “la mamá fue reconocida por Ana, su hija” (Fontes, 2013, p. 156). La función pragmática aparece también cuando un punto y coma permite inferir determinada relación entre dos enunciados (p. 157), p. ej., “en una olla cocine por 10 minutos el pollo junto con los ajos y la cebolla; saque el pollo”, donde, con este signo, se infiere que las acciones pertenecen al mismo periodo de tiempo, o sea, la acción de sacar el pollo debe hacerse inmediatamente después de cocinarlo unos minutos. Aparece también cuando “los signos aportan un tipo de señalización dentro del esquema de la comunicación textual”, lo cual se refiere a “los cambios de sujetos enunciativos”, o sea, “a las diferentes polifonías distinguidas en el discurso [...]: citas, estilo directo, diálogos, etc.”, donde intervienen los dos puntos, las comillas, el punto y los guiones cortos (Fontes, 2013, p. 158). Otro caso: las estimaciones con base semántica —como ésta acerca del uso del punto y coma: “En muchos de estos casos [cuando el punto y coma separa oraciones sintácticamente independientes entre las que hay una relación semántica], se podría optar por separar los periodos con punto y seguido. La elección del punto y seguido o del punto y coma depende de la vinculación semántica que exista entre las oraciones o proposiciones. Si el vínculo es débil, se prefiere usar un punto y seguido; mientras que, si es más sólido, es conveniente optar por el punto y coma” (Ortografía, 1999, p. 39)— llevan implícito un valor pragmático, atendiendo particularmente a la última parte subrayada (Fontes, 2013, p. 159). Como vemos, Fontes destaca varios usos pragmáticos que también aparecen en los manuales, pero no nombrados como tales. Ahora, para recapitular, se presentan las funciones pragmáticas en que los signos de puntuación sirven para (pp. 159-162):

- A. Marcar jerarquías
- B. Topicalizar segmentos
- C. Expresar modalidad
- D. Distinguir diferentes voces enunciativas
- E. Destacar determinados segmentos, hacerlos relevantes

2.4. Los usos de los signos de puntuación semántico-sintácticos

Dentro del repertorio de signos de puntuación, hay varios que se distinguen por delimitar, sobre todo, segmentos del discurso con una función primordialmente organizativa, textual y gramatical: el punto —incluido el punto y aparte, y el punto y seguido—, el punto y coma, la coma y los dos puntos, signos que Catach llama signos lógicos y que sirven esencialmente para separar y organizar el texto (Catach, 1996, p. 61, en Fontes, 2013, p. 167); en este trabajo se retoma la propuesta de Fontes de catalogarlos como signos semántico-sintácticos. Catach incluye en esta categoría los signos de interrogación y exclamación, pues considera su valor lógico —al servir de pausa lógica al final de la frase— y modal —por indicar cierta entonación—; sin embargo, independientemente de su valor lógico y modal, Fontes subraya su uso para destacar enunciados con una intención básicamente pragmática dentro del discurso argumentativo, por lo que propone agruparlos en la categoría de signos pragmático-discursivos, clasificación que se retoma en este trabajo.

2.4.1. El punto

Se trata del signo de mayor jerarquía de todos los elementos del sistema, el cual “marca el límite con el segmento siguiente y la independencia con el precedente” (Fontes, 2013, p. 168). Por su parte, la RAE dice que el punto “señala la pausa que se da al final de un enunciado” (*Ortografía*, 1999, p. 56). Su forma es la misma, pero su valor cambia si se trata de punto y aparte —cuando marca el final de un párrafo—; o punto y seguido —cuando marca el final de un enunciado y “sirve para separar oraciones que contienen pensamientos relacionados entre sí, pero no de forma inmediata” (DEM, 2010, p. 53)—; o punto final —cuando marca el cierre de un texto—.

Dice Fontes que debido a que el punto puede usarse en el nivel del párrafo o en un nivel subordinado al párrafo, se lo puede vincular con “una categoría que clasifica la función de otras categorías más lexicales en comparación con estructuras de argumentación y contextos de interpretación” (p. 168). El punto y aparte delimita “unidades más textuales, temáticas y cierra entidades sintácticas y semánticas que funcionan a nivel textual”, mientras que el punto y seguido “cierra unidades temáticas, pero más vinculadas semánticamente” que funcionan sobre todo entre enunciados predicativos (Fontes, 2012, p. 168). Desde una perspectiva pragmática-cognitiva, explica Figueras, el punto y seguido “indica al lector que el nuevo enunciado textual describe un elemento individual del modelo del discurso (un evento particular, un proceso o un argumento)” (2001, p. 4).

2.4.2. El punto y coma

Dice el DEM (2010, p. 53) que “sirve para separar oraciones o frases largas que constituyen una serie o entre cuyos sentidos hay proximidad o semejanza: *Al contrario, vivo muy cerca*;

éste es mi distrito”; o “cuando la coma no es suficiente para precisar el sentido y provoca confusión: *La primera parte de la obra era interesante; la segunda, aburrida; la tercera, francamente insípida*”. La RAE dice que “el punto y coma indica una pausa superior a la marcada por la coma e inferior a la señalada por el punto” (*Ortografía*, 1999, p. 66), por lo que es un signo intermedio respecto de su valor funcional y delimitador: “se usa para expresar la progresión temática entre dos enunciados, o sea, se emplea entre frases largas para distribuir la sucesión, las etapas principales del desarrollo de ideas” (Fontes, 2013, p. 170). El valor demarcativo del punto y coma, explica Fontes (p. 170), se relaciona más con la coordinación que con la subordinación de bloques lógicos, y su uso es más cercano al del punto y seguido que al de la coma.

Desde un enfoque pragmático, dice Figueras que ante un punto y coma “el lector debe interpretar que el estado de cosas descrito por la segunda cláusula textual pertenece al mismo estado de cosas descrito por la anterior” (1999, p. 5, en Fontes, 2013, p. 171). Ello orilla al lector a interpretar conjuntamente las cláusulas textuales, es decir, no procederá “al cierre del enunciado hasta procesar la información proporcionada por la segunda cláusula” (p. 171). Fontes aclara que esta relación no es necesariamente sintáctica, ya que cada enunciado puede ser una entidad gramatical independiente, sino más bien es una relación de interdependencia pragmática. En el siguiente ejemplo: “Explicó las deliberaciones del consejo de administración; habían olvidado hablar con Pedro” (Figueras, 1999, p. 5, en Fontes, 2013, p. 171), la relación pragmática radica en que el enunciado introducido por el punto y coma da una evidencia que justifica la información del primer enunciado, por lo que el lector deberá interpretar que “las deliberaciones del consejo están directamente vinculadas con el hecho de no haber hablado con Pedro” (Fontes, 2013, p. 172).

2.4.3. La coma

Se trata de un signo con valor simbólico principal, pues de él dependen “la desambiguación del sentido al interior de los periodos, la delimitación y la calificación de los sintagmas” (Zamudio, 2010, p. 269). Según la RAE, “la coma indica una pausa breve que se produce dentro del enunciado” (*Ortografía*, p. 58), pero Zamudio señala que, más que indicar una pausa, se encarga de distinguir las oraciones explicativas de las especificativas:

- El hombre, que mata a su prójimo, no merece el paraíso.
 - El hombre que mata a su prójimo no merece el paraíso.
- (Cohen, 2009, p. 120)

Asimismo, se encarga de distinguir los vocativos:

- María, escucha la canción.
 - María escucha la canción.
- (Zamudio, 2010, p. 269)

Y de estructurar los miembros de las enumeraciones:

- Juan, Antonio, Francisco, José, tú y yo.
 - Juan Antonio, Francisco José, tú y yo.
- (Zamudio, 2010, p. 269)

Por el mismo camino de evitar relacionar la coma con una pausa transita Sandro Cohen, quien categóricamente afirma: “La coma nada tiene que ver con las pausas que usamos al hablar. [...] En todo caso, esa pausa es meramente psicológica, pues no se refleja necesariamente en los ritmos naturales del habla, en los que el flujo de las palabras es en extremo flexible” (2009, p. 149).

La coma, además de contribuir al sentido del enunciado y tener “funciones lógicas, entonativas, gramaticales y afectivas” (Fontes, 2013, p. 172), organiza la información a tal grado que, de ubicarla erróneamente u omitirla, “los sintagmas señalados por ella en esta clase de contextos quedarían sujetos a la ambigüedad” (Zamudio, 2010, p. 269), p. ej.:

- Me he vestido, como me indicaron. (Me indicaron que me vistiera.)
- Me he vestido como me indicaron. (Me indicaron cómo debía vestirme.)

(Fontes, 2013, p. 174)

El repertorio de usos de la coma es amplio, por ello Nina Catach (1996, p. 64, en Fontes, 2013, p. 172) subdivide este signo en simple, cuando se emplea para establecer relaciones de coordinación, e incluso de subordinación, y para delimitar segmentos entonativos independientes; y en doble, cuando sirve para marcar intervenciones personales, o, como indica la RAE, delimitar los incisos que interrumpen una oración, a saber, aclaraciones, explicaciones, epítetos, aposiciones, incidentales, circunstancias, etcétera (*Ortografía*, pp. 58-62). La RAE también menciona estos usos: aislar o separar elementos dentro de un mismo enunciado, como vocativos e interjecciones, u oraciones introducidas por conjunciones distributivas, disyuntivas, adversativas, consecutivas, causales; indicar inversión del orden sintáctico regular; separar enlaces y locuciones preposicionales; suplir verbos elididos; separar elementos internos de enunciados separados por punto y coma (*Ortografía*, pp. 58- 62). El *DEM* (2010, pp. 52-53), que no hace referencia al uso prosódico de la coma, menciona el siguiente uso además de otros ya señalados: “A veces se usa para separar oraciones enlazadas por la conjunción y en los casos en que pueda haber confusión o se prefiera esa formación más clara: *A Pedro le gustaba el trabajo y el estudio, y el ocio lo consideraba absurdo*”. Con respecto al punto y aparte —que delimita párrafos—, al punto y

seguido —que acota enunciados textuales— o al punto y coma —que delimita predicaciones—, la coma separa sintagmas, y es de hecho el signo más empleado sintagmáticamente (Fontes, 2013, p. 174).

Desde la perspectiva pragmática, Fontes aporta un ejemplo de Catach (1980, p. 24, en Fontes, 2013, p. 174) que ilustra cómo la coma puede influir en la interpretación de la progresión temática del discurso, ya que “sirve para distinguir tópico y comentario en los casos de topicalización cuya intención es separar el elemento topicalizado, para ponerlo como el estímulo destacado a los efectos de la inferencia interpretativa del texto” (Fontes, 2013, p. 174):

- *Seuls, les chefs d’Etats...*
- *Au déjeuner, il a mangé beaucoup de salade...*

Para ilustrar otro uso pragmático de la coma, Fontes retoma un ejemplo de Figueras (1999, p. 8, en Fontes, 2013, p. 175):

1. Tramitaremos el expediente que solicitaron por correo.
2. Tramitaremos el expediente que solicitaron, por correo.

En 2, el sintagma “por correo” adquiere una intención pragmática gracias a la coma, pues ésta indica al lector que junte el sintagma a un núcleo de mayor jerarquía que en 1. Entonces, mientras que en 1 el sintagma “por correo” modifica sólo una parte de la predicación, “que solicitaron”, en 2 ese mismo sintagma modifica el sintagma verbal de la predicación “Tramitaremos el expediente que solicitaron”. Al respecto, Figueras dice: “el lector debe decidir a qué proyección máxima debe adjuntar el segmento definido por la coma. La elección [de la coma o su ausencia] estará motivada por la búsqueda de relevancia óptima”

(1999, p. 8, en Fontes, 2013, p. 175). Como se mencionó en los apartados sobre la función semántica y la pragmática, la coma tiene jerarquía semántica y pragmática cuando indica elipsis verbal:

- Noé estudia abogacía; David, lenguas clásicas.
(Cohen, 2009, p. 185)

Según se ha visto, la coma se distingue por ser un signo ordenador y, en consecuencia, tiene un funcionamiento sintáctico. A pesar de que algunas fuentes sí consideran sus funciones prosódicas, las propiedades prosódicas de los enunciados “resultan menos determinantes que la identificación y ordenamiento de sus partes constituyentes” (Zamudio, 2010, p. 300), por esta razón, en el caso específico en que el redactor identifica una pausa entre el sujeto y el verbo, y por ello coloca una coma entre ellos, esta coma no es aceptable, pues “la coma no puede separar el sujeto del predicado en los textos, aunque en el discurso oral y en la lectura en voz alta el límite entre ambas estructuras sea un cambio distintivo de contorno tonal e inclusive se acompañe de una breve pausa. [...] La coma no puede irrumpir o interrumpir el ordenamiento preferencial de la lengua española. [De lo contrario] el carácter ordenador de la coma se confundiría” (Zamudio, 2010, p. 300).

2.4.4. Los dos puntos

Dice la RAE que “los dos puntos detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue” (*Ortografía*, p. 37). Eso significa que los dos puntos se usan entre dos enunciados “donde uno sirve de tópico, pero se perciben los dos como conjunto. [...] Son anunciadores directos, siempre relacionan dos grupos. Sirven para la explicación, la presentación” (Fontes,

2013, p. 176), y representan la toma de distancia entre segmentos mayores, que están unidos por el sentido, pero son sintácticamente diferentes; por esto, una interpretación adecuada del signo obliga al lector a entender el primer enunciado —anterior a los dos puntos— como el antecedente del segundo (Fontes, 2013, p. 176). El *DEM* describe y ejemplifica sus usos; entre ellos: “Indicar que tras ellos viene una enumeración de elementos incluidos en la primera frase” (2010, p. 53):

- Cuatro nombres destacan en la novela hispanoamericana contemporánea: García Márquez, Cortázar, Vargas Llosa y Fuentes. (*DEM*, 2010, p. 53.)

“Se usa cuando la primera oración tiene su consecuencia o su justificación en la segunda” (*DEM*, 2010, p. 53):

- No se me puede condenar por lo que he dicho: la verdad, lealmente expresada, no puede ser delito. (*DEM*, 2010, p. 53.)

“Se usa con mayor frecuencia antes de la transcripción o cita de lo dicho por otra persona” (*DEM*, 2010, p. 53), caso en el cual, al introducir un discurso directo, se observa la subordinación más fuerte posible, lo cual se manifiesta en la necesidad de poner mayúscula después de las comillas (Fontes, 2013, p. 177).

- Al entrar en la casa, me dijo: “Acabo de llegar de Veracruz”. (*DEM*, 2010, p. 53.)

En cuanto a la descripción pragmática, Figueras explica (2006, p. 7, en Fontes, 2013, p. 177):

[...] con los dos puntos [el emisor] indica ostensivamente al lector que procese el nuevo segmento como una unidad subordinada a la anterior, dado que constituye una ampliación relevante de algún supuesto obtenido a partir del enunciado oracional precedente. La

interpretación del adjunto clausal anunciado por los dos puntos como resumen, consecuencia, elaboración o explicación de la precedente será una tarea de enriquecimiento inferencial para obtener la explicatura de la cláusula textual (o del enunciado textual, en caso de que coincidan ambas categorías textuales).

Por ejemplo:

- La vida en esta ciudad es insoportable: más de 10,000 personas ya decidieron vivir en las provincias. (Cohen, 2009, p. 219.)

Los dos puntos y seguido dirigen al lector a la interpretación que resulta más coherente: la salida de las 10,000 personas es una consecuencia subordinada a la información del enunciado precedente.

2.5. Los signos de puntuación pragmático-discursivos

Explica Fontes (2013, p. 177) que los signos agrupados en esta denominación se caracterizan por su naturaleza demarcativa de estructuras discursivas con una función más pragmática. Es el caso de los signos de interrogación y de exclamación, que indican modalidad de los enunciados. También se agrupan así las comillas, los paréntesis, los puntos suspensivos, los guiones largos y las viñetas.

2.5.1. Los signos de interrogación

Frente a los signos más polivalentes del sistema de puntuación —el punto y la coma—, los signos de interrogación pueden considerarse los menos polivalentes; sin embargo, como bien apuntan algunas autoras, hay muchos tipos de preguntas: pregunta/saludo, pregunta/orden, pregunta/burla, pregunta/duda, pregunta/reconvención y otras posibles (Möller y Ferreiro, 2015, p. 211), que son realmente difíciles de representar en la escritura al disponer de un único signo.

Como su nombre lo indica, se trata de signos dobles que marcan inicios y finales. Según el *DEM* (2010, p. 54), que los describe junto con los signos de admiración, “el valor de estos signos corresponde al del punto [punto y seguido y punto y aparte]”; la RAE, que también los menciona junto con los signos denominados de exclamación, dice: “se utilizan para delimitar enunciados interrogativos directos [...] se colocan al principio y al final del enunciado interrogativo” (*Ortografía*, pp. 66-67). Catach explica (1996, p. 61, en Fontes, 2013, p. 178) que se trata de signos que acumulan el valor de pausa lógica y un valor modal, que es a la vez sintáctico y entonativo; al servir para captar la atención, interpelar e interactuar —mediante preguntas—, estos signos se usan para expresar matices y gradaciones (Fontes, 2013, p. 178).

Los signos de interrogación encierran gran subjetividad, pues su significado y uso están estrechamente vinculados con expresiones modales de emoción y espiritualidad humana. En los manuales se dedica gran espacio a hablar de la ortografía de estos signos y a lo relacionado con elementos próximos dentro del texto, por ejemplo, la RAE (*Ortografía*, p. 66) dice: “El signo de principio de interrogación [...] se ha de colocar donde empieza la

pregunta o la exclamación, aunque no comience con el enunciado”, y aporta el siguiente ejemplo:

- Con respecto al impacto ambiental, ¿se ha previsto algún tipo de medidas para que su efecto sea el menor posible? (RAE, *Ortografía*, p. 66)

En el caso particular de las preguntas retóricas —consideradas éstas entidades pragmáticas que contienen información que es del conocimiento y dominio del o de los interlocutores—, la función que predomina es precisamente la pragmática, ya que “el redactor las lanza a fin de incidir en el lector, hacerlo cómplice, para involucrarlo más en la información persuasiva del texto argumentativo, principalmente” (Fontes, 2013, p. 179); en este caso, la función modal —la perspectiva de incertidumbre, de duda— cede su lugar al valor pragmático. Las preguntas retóricas introducen, además, un cambio de voz enunciativa, pues el redactor, del discurso como voz impersonal, pasa al discurso en que hace partícipe al lector y lo atrae hacia sus ideas: “la respuesta implícita de la pregunta los implica [al redactor y al lector] en la misma información” (Fontes, 2013, p. 179), p. ej.:

- ¿Quiénes son los responsables sino los gobiernos? (Fundéu-RAE, 2020)

Para Fontes, no hay “nada más pragmático” que lo anterior.

2.5.2. Los signos de exclamación

Estos signos comparten características con los signos de interrogación. También se trata de signos dobles que marcan inicio y final, y se usan en lugar del punto y seguido. Dice el *DEM* (2020) que se usan en oraciones admirativas y que “ciertos enunciados son interrogativos y admirativos a la vez. En estos casos se coloca al principio el signo de interrogación y al final

el de admiración —o viceversa—, según el sentido del enunciado: ¡Qué cosa es ésta? ¿Qué clase de gente son ustedes, amigos!”. Su valor modal es altamente afectivo, porque “expresan las reacciones personales, emocionales y psicológicas inmediatas del redactor y traspasan al escrito una expresividad directa: gritos, llamadas, deseos, réplicas negativas y positivas, tristezas, órdenes, etc.” (Fontes, 2013, p. 179), de ahí que a menudo se los relacione con las interjecciones y los enunciados imperativos. Al igual que el signo de interrogación, dice la RAE, “el signo de principio [...] de exclamación se ha de colocar donde empieza [...] la exclamación, aunque no comience con él el enunciado”, p. ej.:

- Si consigues la plaza, ¡qué alegría se va a llevar tu padre! (RAE, *Ortografía*, p. 66)

Otro rasgo que comparten estos signos con los de interrogación es su función básicamente pragmática, reflejada en la carga afectiva que éstos transmiten al intensificar la intención de la información, y al transmitir ésta de tal forma que el lector la reciba como una aseveración exagerada:

- ¡Cómo pudo él haber sido tan estúpido!

“El lector está instruido para interpretar la siguiente implicatura, entre otras en dependencia del contexto: no estoy de acuerdo y no entiendo por qué él hizo una acción tan negativa” (Fontes, 2013, p. 180).

2.5.3. Las comillas

Según Zamudio (2004, pp. 312-313), la función de las comillas —y la de los paréntesis, los guiones largos o rayas, los dos puntos, las letras itálicas y el pie de página— es de naturaleza

muy diferente a la de los puntos y las comas, ya que “se utilizan para delimitar enunciados que, no obstante de ser expresados en el marco de un determinado discurso, no son elementos constitutivos de su estructura discursiva, como es el caso de los comentarios, las citas, la expresiones parentéticas o incisivas, etcétera” (2004, p. 313), es decir, estos signos sirven para caracterizar los diferentes tipos de discursos insertos en un discurso principal. En este sentido, “[...] son marcas del discurso directo e indirecto (citas o palabras), referencias, artículos de libros, palabras extranjeras, palabras destacadas, ironías, neologismos, frases vulgares o populares, nombres de marcas, ejemplos, términos” (Fontes, 2013, p. 180). Al indicar distancia en el interior de la frase, las comillas aíslan elementos del discurso, y por ello se les puede atribuir una gran carga pragmática: “‘alejan’ la información que encierran de la voz enunciativa del redactor, ya sea para indicar un discurso externo (citas textuales), una expresión ajena al redactor (refranes o expresiones populares), aclaraciones referenciales (palabras técnicas), etc.” (Fontes, 2013, p. 180).

Dice la RAE que hay varios tipos de comillas (*Ortografía*, 1999, p. 80): “las comillas angulares, también llamadas latinas o españolas (« »), las inglesas (“ ”) y las simples (‘ ’)”, y que “es indistinto el uso de uno u otro tipo de comillas dobles; pero suelen alternarse cuando hay que utilizar comillas dentro de un texto ya entrecomillado”, p. ej.:

- Al llegar el coche deportivo, Lola susurró: «Vaya “cacharro” que se ha comprado Tomás». (*Ortografía*, 1999, p. 80.)

Al respecto, la Academia Mexicana de la Lengua dice (2017): “No existen lineamientos que reprueben el uso de algún tipo de comillas, sin embargo, se recomienda hacer un uso coherente de éstas. Es decir, si se usan las comillas inglesas en primera instancia,

los otros tipos de comillas servirían para entrecomillar partes de un texto ya entrecomillado, por ejemplo: “Antonio me dijo: ‘Vaya «cacharro» que se ha comprado Julián””.

2.5.4. Los paréntesis

Según el *DEM* (2010, p. 54), los paréntesis “separan [...] los elementos incidentales que aparecen dentro de una oración”; la información que estos elementos incidentales aportan no es indispensable para la construcción y el sentido del enunciado, p. ej.:

- Y te diré más: si hay politiqueros (y me avengo a que los hay), donde ahora los veo menos es en mi bando (M. L. Guzmán). (*DEM*, 2010, p. 54)

Dice Fontes (2013, p. 182): “El paréntesis puede ser plurivalente y conmutable con algunos tipos de comas o guiones”; al respecto, el *DEM* (2010, p. 54) agrega: “Se usan las comas, los guiones o los paréntesis según el mayor o menor grado de relación que tenga la incidental con lo que se escribe”. En cuanto al tipo de segmentos incidentales que el paréntesis puede enmarcar, están desde párrafos completos y adjuntos sintácticos hasta afijos o caracteres simples (Fontes, 2013, p. 182).

Por su parte, la RAE (*Ortografía*, 1999, pp. 72) dice que el paréntesis interrumpe “el sentido del discurso con un inciso aclaratorio o incidental”, p. ej.:

- El abuelo de Alberto (en su juventud fue un brillante cirujano) parecía una estatua sentado en aquel sillón. (*Ortografía*, 1999, p. 72)

Y, que sirve “para intercalar algún dato o precisión: fechas, lugares, significado de siglas, el autor u obra citados”, p. ej.:

- El año de su nacimiento (1616) es el mismo en que murió Cervantes. (*Ortografía*, 1999, pp. 72)

Junto con las comillas, los guiones largos o rayas y los dos puntos, el paréntesis se cuenta entre los signos cuya función es esencialmente separadora; todos estos sirven, además, para caracterizar los distintos tipos de discursos presentes en el discurso principal (Zamudio, 2004, p. 313). La función crítica es característica de este grupo de signos, que, “a diferencia de los puntos y las comas, que desempeñan un papel importante como indicadores prosódicos, forman parte de esa organización del texto creada principalmente para favorecer la lectura visual” (Zamudio, 2004, p. 313). En palabras de Catach (1996, p. 73, en Fontes, 2013, p. 182), el paréntesis “en origen es un signo eminentemente subjetivo”, que aísla sintáctica y semánticamente por completo apelaciones, aclaraciones, aposiciones, e “indica intimidad más directa entre el redactor y el lector” (Fontes, 2013, p. 182). Se considera importante hacer una puntualización sobre la afirmación de Zamudio de que los puntos y las comas funcionan como indicadores prosódicos: en el sistema de puntuación actual, hay signos que ejercen funciones críticas y demarcativas para facilitar y agilizar la visualización de las características de los textos, “y que se oponen a la organización interna del discurso escrito que realizan los puntos y las comas. Un aspecto importante que permite contrastar dicho conjunto de signos con el conjunto compuesto por los puntos y las comas es que los primeros no se identifican con propiedades prosódicas” (Zamudio, 2004, p. 314), a excepción del paréntesis. Como se expuso, en este trabajo se considera asociada, pero no inherente, la función prosódica de algunos signos, la cual es reconocida, por ejemplo, por la RAE (*Ortografía*, 1999, p. 56 y p. 58) y por Navarro Tomás, quienes mencionan que la coma, el punto y el paréntesis indican pausas más o menos cortas, que al leer sirven para dar con el

sentido de las frases. Dice Navarro Tomás: “El tipo de entonación que el paréntesis presenta es ordinariamente el que corresponde a la forma B del grupo fónico” (1977, p. 219, en Zamudio, 2004, p. 314), es decir, corresponde a la misma forma de las afirmaciones, explica Zamudio. En suma, al paréntesis se le puede atribuir un papel como indicador prosódico, pero no tan importante como el que los puntos y las comas pueden tener en determinados contextos. El que sea innecesario que a los signos demarcativos de las citas se les atribuya funciones prosódicas, se debe a que “la indicación de los rasgos prosódicos queda a cargo de los puntos y las comas, los cuales en cuanto delimitadores sintácticos pueden conformar el arreglo de los enunciados que integran las citas. El hecho de que los puntos y las comas puedan constituir tanto el texto más general, como los textos citados dentro de los signos de cita, es una razón más para caracterizar como dos subsistemas diferentes, por un lado, los puntos y las comas, y los signos de cita, por otro” (Zamudio, 2004, pp. 314-315).

2.5.5. Los puntos suspensivos

Según la RAE, “los puntos suspensivos suponen una interrupción de la oración o un final impreciso” (*Ortografía*, 1999, p. 67), por lo que sirven para indicar construcciones sintácticas y tonalmente incompletas, p. ej.:

- Sí, lo respeto mucho, pero...
(DEM, 2010, p. 53)

También sirven para “marcar una pausa al expresar temor, duda o algo sorprendente” (DEM, 2010, p. 54), o “[...] vacilación” (*Ortografía*, 1999, p. 67), p. ej.:

- Abrí la puerta y... ¡horror!... un espectáculo dantesco. (DEM, 2010, p. 54)

- No sé... Creo que... bueno, sí, me parece que voy a ir. (*Ortografía*, 1999, p. 68)

Además, “para dejar un enunciado incompleto y en suspenso se utilizan los puntos suspensivos”, p. ej.:

- Fue todo muy violento, estuvo muy desagradable... No quiero seguir hablando de ello.
(RAE, *Ortografía*, 1999, p. 68)

Por todo lo anterior, Fontes (2013, p. 182) señala que se trata de “signos de la incompletud” que “reúnen, de cierta manera, lo no dicho explícitamente, son un tipo de silencio, expresan deseos, vacilación, duda, omisiones voluntarias, etc.”. Sobre su valor pragmático, Fontes explica que éste radica en que los puntos suspensivos “están directamente vinculados con la expresividad intencional del redactor, más comunicativa que informativa” (2013, p. 183), p. ej.:

- Me juró que me daría todo el dinero que me hiciera falta para el viaje, y no sabes lo que sentí cuando me escribió un cheque por... quince dólares.
(Cohen, 2009, p. 226)

Desde el punto de vista pragmático, en el ejemplo anterior los puntos suspensivos destacan la “decepción” provocada por el monto facilitado; sin estos signos hubiera sido sólo un dato más de la secuencia de enunciados. Es decir, los puntos suspensivos encierran la siguiente intención informativa y comunicativa, que en el ejemplo anterior corresponde a que es considerablemente insuficiente la cantidad de dinero facilitada para el viaje, después de haber jurado destinar los recursos económicos necesarios. Al respecto, dice Fontes: “Los puntos suspensivos le dicen al lector una serie de implicaturas derivadas de los enunciados predicativos anteriores [...] Ellos expresan pragmáticamente todas esas implicaturas” (2013, p. 183).

2.5.6. Los guiones largos

Dice el *DEM* (2010, p. 54) que el guion mayor o largo “separa elementos intercalados en una oración”, o sea, entre sus funciones está la netamente separadora. Respecto de la coma, el *DEM* agrega (2010, p. 54): “Es un grado mayor de separación que el indicado por las comas en la oración incidental”; en este mismo sentido Cohen dice: “[...] no es lo mismo aislar una incidental con comas, rayas o paréntesis. Cada signo sugiere un grado distinto de *alejamiento*” (Cohen, 2009, p. 232). En el caso de los guiones largos, dice que se usan “en casos intermedios de frases parentéticas”, tomando en cuenta que la coma doble encierra las frases incidentales menos alejadas del discurso de la oración, y que los paréntesis encierran la información que más se aleja del discurso de la oración (Cohen, 2009, p. 232), p. ej.:

- Es recomendable —si el sentido de la oración lo permite— usar las rayas para aislar una frase u oración parentética, sobre todo cuando hay más de una.
(Cohen, 2009, p. 233)

El guion largo se puede usar solo o como signo doble. Entre los usos que enumera Fontes, están “indicar inicios de diálogos, interrupciones, un evento incomprendido, los discursos directos después de dos puntos y a modo de viñetas” (2013, p. 183). La RAE agrega que los guiones largos sirven “para señalar cada una de las intervenciones de un diálogo sin mencionar el nombre de la persona o personaje al que corresponde” (*Ortografía*, 1999, p. 77), p. ej.:

—¿Qué has hecho esta tarde?

—Nada en especial. He estado viendo la televisión un rato.

(*Ortografía*, 1999, p. 77)

2.5.7. Las viñetas

A pesar de que ni la RAE ni el DEM incluyen las viñetas como signo de puntuación, Fontes propone hacerlo y agruparlas con los signos pragmático-discursivos, porque, al ser indicadoras de una enumeración o de un listado, “implican una forma diferente de leer el texto por el cambio de conformación y orden que aportan al discurso” (2013, p. 14).

Además, las viñetas permiten presentar ejemplos o casos específicos, de modo tal que el texto se muestra dividido en secciones para un mejor ordenamiento visual. Es decir, sirven para identificar y puntualizar comentarios o ideas que se desean estructurar (Fontes, 2013, p. 184), o, como en el siguiente ejemplo, para enlistar los objetivos de estudio de un tema determinado (Ordieres *et al.*, 2012, p. 2.):

Tema 1.1 El desarrollo intelectual y el pensamiento crítico

Objetivos

- Explicar la relación entre el desarrollo intelectual y el pensamiento crítico.
- Comprender la importancia de desarrollar capacidad crítica sobre la información que se obtiene.

2.6. Conclusiones de capítulo

El repaso por la historia de la puntuación es indispensable para comprender el estado actual de este sistema. Como se vio, los espacios entre palabras fueron raros en las inscripciones helenísticas e incluso en las romanas, y se introdujeron muy gradualmente, como lo constata una minoría de inscripciones que los presenta. Su inclusión en los textos, en realidad, no fue

generalizada: “se dio el caso, que parece paradójico, de que haya habido una época en que [las unidades palabra] se separaban mediante espacios, anterior al Imperio, y otra posterior, en que la escritura era continua (por ejemplo, en los textos de Octavio Augusto)” (Lara, 2016, p. 39), por lo que Desbordes señala que sería falso afirmar que los latinos ya separaban las palabras, como lo contrario (1995, en Zamudio, 2010, p. 60). Lo que sí es posible señalar con certeza es que las marcas y los espacios entre palabras, incluidos en los textos antiguos, estuvieron estrechamente relacionados con la reproducción oral del texto escrito y con la memorización de éste, por lo que es evidente la importancia de considerar la relación entre la puntuación y las modalidades de lectura, así como los modos de recepción y la transmisión de los textos.

El breve recorrido por la historia de la puntuación también hizo patente el largo proceso por el que la puntuación para la lectura exclusivamente visual ha pasado, y cómo hechos históricos como la invención de la imprenta de tipos móviles propició que la puntuación no fuera más un asunto de algunos cuantos, sino se convirtiera en un sistema universal. Durante el Renacimiento se configuraron las dos tradiciones que explican la puntuación —la puntuación prosódica (o puntuación retórica) y la puntuación lógico-semántica—, y que hasta hoy siguen vigentes en la tradición escolar y en los manuales, en que las funciones sintáctica y semántica son las más mencionadas.

Lo dicho sobre las diversas funciones de la puntuación —prosódica, sintáctica, semántica y pragmática— tuvo por objeto evidenciar que, precisamente a la poca consideración de la función pragmática en los manuales de uso de la lengua, muchos docentes siguen considerando a la puntuación un conjunto de reglas objetivas. No obstante, que el uso de los signos de puntuación refleje la organización del contenido y, con ello, revele las intenciones del emisor sobre el modo de comprensión de éste, hace que la puntuación sea

intencional. En consecuencia, la variable pragmática es difícil de sistematizar, por los innumerables contextos de comunicación y estilos de redacción.

Sirva todo lo expuesto en este capítulo para entender con más detalle las implicaciones históricas y conceptuales por considerar, al emprender la instrucción sobre el sistema de puntuación. A partir de la postura asumida en este trabajo —como se dijo, considerar la función prosódica de la puntuación como asociada, pero no inherente, y reconocer su función pragmática—, en el siguiente capítulo se presenta la propuesta didáctica en torno al sistema de puntuación.

3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Este capítulo corresponde a los referentes teóricos en que se basa la propuesta didáctica en cuestión, a la secuencia didáctica como tal y a la adecuación y aplicación de tres sesiones de ésta, con estudiantes del CCH-Azcapotzalco. La propuesta se plantea a partir del enfoque comunicativo, que es el que actualmente y desde hace algunas décadas orienta los programas de las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, en los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), y en el resto de los sistemas de la EMS; y del enfoque comunicativo accional.

3.1. El enfoque comunicativo y su consideración para la propuesta didáctica

Hay consenso en que la enseñanza de las lenguas y de su literatura en la educación obligatoria debe contribuir al dominio de los actos comunicativos, como hablar, escuchar, leer, entender y escribir, pues ello permite al individuo participar de manera eficaz, crítica y autónoma en los intercambios verbales y no verbales, característicos de la comunicación humana. El objetivo esencial de esta instrucción es que el sujeto se desenvuelva en sociedad adecuada y competentemente, en diversas situaciones y contextos comunicativos cotidianos. Por ello, el aprendizaje lingüístico no sólo debe considerar los aspectos fonológicos y morfosintácticos de una lengua, sino también abocarse al dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y de representación utilizados por hablantes, oyentes, lectores y escritores (Lomas, 2001^a, p. 31).

La noción de *competencia comunicativa* es el eje pedagógico para articular la educación lingüística y literaria en la educación básica y media superior, término que proviene de la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística, la pragmática y la filosofía, y que fue acuñado por Hymes en 1964 (Maqueo, 2004, p. 149; Lomas, 2001^a, p. 32). Según el sociolingüista, hay una serie de factores que posibilitan la comunicación lingüística: la forma y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito e intención y el resultado obtenido, el canal, el tono y la manera del mensaje y las variedades lingüísticas (en Maqueo, 2004, p. 149). Es decir, él no sólo considera la perspectiva lingüística, sino también y sobre todo la sociocultural, y evidencia que los actos de comunicación están gobernados directamente por reglas o normas de uso de la lengua. Sugiere, además, tomar en cuenta las funciones del lenguaje, ya que por ellas los acontecimientos comunicativos pueden ser útiles al hablante y al oyente. Desde esta perspectiva, la persona tiene más peso que el sistema comunicativo (Maqueo, 2004, pp. 149-150). Carlos Lomas (2001^a, p. 33), citando a Muriel Saville-Troike (1982), ofrece una definición de competencia comunicativa: “La competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado”.

Frente a esta noción, está la de *competencia lingüística* propuesta por Noam Chomsky, quien la acuñó para referirse a la capacidad *innata* del hablante-oyente *ideal* para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones, a partir de un número finito de unidades y reglas, en una comunidad de habla homogénea (Maqueo, 2004, p. 149; Lomas, 2001^a, p. 32). Sin embargo, Gumperz y Hymes sostienen que la capacidad biológica de expresión y comprensión lingüísticas no garantiza una conducta comunicativa adecuada a los

contactos y las situaciones de comunicación, ya que, para ello, además de una competencia lingüística inicial, se requieren habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas, para usar no sólo correcta sino adecuadamente la lengua (Lomas, 2001^a, pp. 32-33). Se trata de un modelo de lenguaje dirigido más hacia la conducta comunicativa y la vida social, que considera reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales son inútiles (Maqueo, 2004, p. 150).

La competencia comunicativa también se puede entender como “la capacidad *cultural* de los oyentes y de los hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación, en comunidades de habla *concretas*” (Lomas, 2001^a, p. 34; las cursivas son del autor). Por ello, la instrucción escolar debe abocarse al fomento de las competencias lingüística, sociolingüística —asociada a la capacidad de *adecuación*, según el contexto y la situación comunicativa—; discursiva o textual, que permite comprender y producir textos con *cohesión* y *coherencia*; y estratégica, referida al uso de los recursos empleados para reparar los problemas derivados del intercambio comunicativo y posibilitar la negociación del significado entre los interlocutores. Se pueden incluir otras dos: la competencia literaria y la semiológica; esta última considera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para interpretar críticamente los usos y las formas usados en medios de comunicación masivos y por la publicidad (Lomas, 2001^a, pp. 35-36). Por todo lo anterior, la adquisición de estas competencias relativas al saber lingüístico y literario, y al saber hacer cosas con las palabras (aludiendo al libro clásico de John L. Austin, *How to Do Things with Word*), es el objetivo que se debe perseguir en las aulas.

A pesar de que el enfoque comunicativo ha cobrado protagonismo en las aulas mexicanas, su aplicación no ha dado los resultados esperados —como mejorar el desempeño de los alumnos en lectura y redacción—, tal vez porque el concepto mismo no es claro para

la mayoría de los profesores, y en consecuencia su aplicación queda a expensas del entendimiento de cada quien. Pregunta Maqueo, acertadamente: “¿Queda claro de qué se trata [el enfoque comunicativo]? ¿Se estará manejando como un cambio más dictado por las autoridades? ¿Se tendrá conciencia de la importancia de esta propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna? ¿Se conocerán los presupuestos teóricos que subyacen a ella?” (2004, p. 109). O sea, el análisis conceptual por parte del docente es fundamental para poner en marcha este enfoque.

Muchos docentes y gran cantidad de libros de texto recurren todavía a una instrucción centrada en la descripción de estructuras morfológicas o, en el caso de la puntuación, en una perspectiva estrictamente normativa, que incluso los lleva a aceptar el meterla en el saco de la ortografía, sin cuestionar siquiera por qué. Esto significa que, en el caso de la instrucción acerca de los signos de puntuación, el enfoque comunicativo realmente no se ha puesto en práctica, pues el proceder en el aula se ciñe a la visión prescriptiva, que resulta insuficiente cuando se trata de entender el proceso de creación y recepción de los mensajes, y de adquirir la competencia comunicativa.

Hoy día, debido al capital pedagógico acumulado en las últimas décadas, en los programas de educación básica y media superior se incorporan aportaciones de disciplinas interesadas en el estudio del uso lingüístico, como la pragmática, la lingüística del texto, la sociolingüística, el análisis del discurso y la psicolingüística de orientación cognitiva (Lomas, 2001^a, p. 41). Desde las tendencias didácticas de las lenguas, se habla de enfoques comunicativos cuyo objetivo es desarrollar la competencia comunicativa, lo cual significa que el conocimiento gramatical y la reflexión metalingüística deben servir para mejorar las destrezas discursivas, es decir, son medios y no fines, y que los procedimientos son el eje del trabajo didáctico, o sea, se opta por una concepción cognitiva del aprendizaje. El reto,

entonces, está en adecuar la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje, para que los alumnos utilicen los conocimientos, normas y procedimientos expresivos en los intercambios comunicativos y en la resolución de problemas, y además usen el lenguaje para reflexionar sobre el lenguaje. Lomas (2001^a, pp. 41-42), citando a Breen (1987), dice que las características de los enfoques comunicativos son:

1. Plantean como objetivo esencial la adquisición, el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas.
2. Conjugan el conocimiento formal de la lengua con el conocimiento instrumental o funcional de los usos lingüísticos.
3. Conceden una importancia fundamental a los *procedimientos*, en la medida en que centran su atención en los usos *lingüísticos* y *comunicativos*, con el fin de que los alumnos adquieran no sólo un *saber lingüístico* sino también, y, sobre todo, un *saber hacer cosas con palabras*.
4. Adoptan una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica.

Para la concreción de los objetivos establecidos desde el enfoque comunicativo, Lomas propone avanzar hacia una *gramática pedagógica* “capaz de ofrecer algunas respuestas a la siguiente pregunta: ¿qué tiene que saber en nuestras sociedades una persona sobre su lengua para saber hacer cosas con las palabras, de una manera correcta y apropiada en las diferentes situaciones del intercambio lingüístico?” (2001^a, pp. 44). Ni la gramática estructural ni la generativa coinciden con la gramática que los hablantes utilizan habitualmente, o sea que se requiere ajustar las teorías formales a la realidad lingüística, lo cual favorecerá la superación de las dificultades propias del pensamiento abstracto que requiere la comprensión de la gramática (Lomas, 2001^b, pp. 75-76). Lo importante es orientar la reflexión sobre la lengua en torno a los usos lingüísticos y a las funciones sociales del

lenguaje, y que tanto el docente como los estudiantes tomen conciencia de los distintos ámbitos comunicativos en que ocurren las interacciones verbales. La gramática debe ser “una herramienta al servicio de la mejora de las competencias expresivas y comprensivas de los alumnos”. De ahí la necesidad de recurrir a una “gramática pedagógica, una gramática del uso (y de consulta) a la medida de los intereses y de las capacidades de los alumnos” y con inclusión de elementos retóricos (Lomas, 2001^b, p. 79).

En resumen, la instrucción lingüística tiene como objetivo primordial desarrollar y afianzar las capacidades de comprensión y expresión de mensajes que posibilitan el intercambio comunicativo entre individuos, para lo cual es necesario considerar, además del imprescindible saber lingüístico —conceptos gramaticales y hechos literarios—, el *saber hacer cosas con palabras*, el *saber hablar*, el *saber escuchar*, el *saber escribir*, el *saber leer*, el *saber entender* —procedimientos expresivos y comprensivos—, “sin olvidar [...] otros contenidos asociados al desarrollo de actitudes críticas ante los prejuicios lingüísticos, usos discriminatorios del lenguaje y diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos” (Lomas, 2001^a, p. 47).

3.1.1. El enfoque pragmático y su consideración para la propuesta didáctica

La pragmática se interesa en el estudio de los conocimientos y las acciones que hacen posible usar adecuadamente la lengua; explica Cassany (2002, p. 85) que es una disciplina que analiza los signos verbales en relación con el uso social que los hablantes les dan, por ejemplo, en razón de los propósitos, las situaciones, las necesidades, las presuposiciones, los papeles de los interlocutores. En palabras de Maqueo, “se puede ver como una disciplina lingüística que centra su interés en el significado de la lengua en uso” (2004, p. 120). En el

documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (traducido al español en 2021), se habla de cuatro competencias:

- 1) Competencias de recepción (leer y comprender oralmente)
- 2) Competencias de producción (escribir y hablar)
- 3) Competencia de interacción
- 4) Competencia de mediación

Desde el enfoque pragmático, los interlocutores —y sus intenciones— y los contextos son la base para intentar explicar en qué consiste el significado de las palabras y expresiones, pero no el significado literal, sino el comunicativo, es decir, aquel que interviene en los actos de comunicación. Debido a que este significado se considera intencional y subordinado a las circunstancias en que se produce el acto de habla, se relaciona más con la pragmática que con la semántica (Maqueo, 2004, p. 121). Entonces el significado, entendido como lo que el hablante o el escritor quiere comunicar, tiene un carácter explícito e implícito, pues su interpretación supone entender los signos lingüísticos, y al mismo tiempo inferir qué nos quieren decir. Por lo tanto, para la pragmática un enunciado es una unidad comunicativa, “esto es, está contextualizado” (Maqueo, 2004, p. 122).

En cuanto a la diferencia entre significado y sentido, Vygotski considera el significado de la palabra como una generalización o un concepto, y dice que sin éste la palabra es un sonido vacío; se trata de un criterio de la palabra y su componente indispensable (Montealegre, 2004, p. 246). Por su parte, el sentido de la palabra es la unidad fundamental de la comunicación, porque provee los elementos subjetivos del significado que se relacionan con el contexto; el sentido “es el significado individual de la palabra separado del sistema

objetivo de enlaces y relaciones; y está ligado a una situación concreta afectiva por parte del sujeto” (Montealegre, 2004, p. 246).

En el caso de los textos escritos, donde hay oraciones en contexto, la pragmática es también útil para entender el funcionamiento de los signos de puntuación precisamente desde el uso. Quienes se interesan en dar instrucción sobre la puntuación, y han reflexionado un poco sobre la razón por la cual un enfoque normativo no ayuda realmente a los redactores principiantes a puntuar con adecuación, tal vez hayan reparado en que una explicación gramatical o semántica, por sí sola, no permite descifrar el significado de las expresiones, porque para hacerlo hay que recurrir forzosamente al contexto en que se manifiestan (Maqueo, 2004, p. 122). La función de la puntuación, al delimitar las distintas unidades lingüísticas que conforman el texto, es articular y distribuir la información en éste; precisamente su carácter demarcador “permite individualizar y jerarquizar cada una de las unidades de significado del texto” (Figueras, 2001, p. 16); es así como los signos de puntuación son eficaces guías en el proceso de comprensión lectora. Dice Figueras (2001, p. 15): “La prueba de que existe una relación directa entre signos de puntuación e interpretación es el hecho de que un texto puntuado de modo muy deficiente resulta prácticamente ininteligible. Y el texto que carece por completo de puntuación, además del esfuerzo cognitivo que requiere su comprensión, plantea al lector serias dudas acerca de cómo debe ser interpretado”.

Para instruir sobre los usos de la puntuación desde una perspectiva pragmática, se proponen secuencias didácticas que sirvan para reflexionar sobre la necesidad de que el redactor sea muy cauto al momento de puntuar un texto: “[éste] debe asegurarse de que las marcas seleccionadas ayudan realmente al lector a interpretar lo que tenía la intención de comunicarle” (Figueras, 2001, p. 16). Es importante decir que el trabajo emprendido por

Carolina Figueras, en torno a lo que ella llama una *gramática de la puntuación*, representa una fuente de consulta fundamental para los docentes que están interesados en fomentar en sus alumnos la reflexión metalingüística, desde el enfoque comunicativo y pragmático. En el caso del diseño de esta propuesta didáctica, sus libros y artículos han sido fundamentales.

3.1.2. Los actos de habla

Las aportaciones de John L. Austin —plasmadas en la obra *How to Do Things with Words* (1962)—, y más tarde las de John Searle —en su obra *Speech Acts* (1969)— y las de Grice dieron un gran impulso a las concepciones sobre la lengua desde la perspectiva de su uso cultural, regulado y público. Austin propuso atender más al uso que a la forma y se interesó por reconocer y explicar la gran cantidad de distinciones y matices del lenguaje común, para lo cual consideró tres tipos de actos de habla: el acto locucionario, el acto ilocucionario y el acto perlocucionario, de los cuales el segundo —que se refiere a la manera o intención en que se usa la locución, y va más allá de simplemente decir algo— abre la puerta al estudio, ahora desde un enfoque pragmático, de temas tradicionalmente tratados desde la gramática (Maqueo, 2004, p. 110). Particularmente, dos de los conceptos que tienen gran importancia en su teoría son de utilidad para el estudio de la puntuación: *uso* e *intención* del hablante que, en este caso, sería uso e intención del redactor.

Desde la filosofía del lenguaje, Austin, Searle y Grice reflexionaron sobre la importancia de la intención, un concepto fundamental para los estudios pragmáticos, como se verá a continuación.

3.1.3. Teoría de la relevancia o de la pertinencia

Para la pragmática el concepto de significado intencional es muy importante, puesto que esta disciplina se ocupa de lo que se quiere decir y no de lo que se dice literalmente; explica Maqueo que precisamente en ello radica la comunicación, en “ser capaz de expresar y comprender más allá del significado literal de las palabras” (2004, p. 126). De hecho, todo lo relacionado con los procesos inferenciales que permiten la comunicación corresponde a los campos más desarrollados de la pragmática. En este ámbito, destacan dos teorías: la teoría de Grice y la teoría de la relevancia o pertinencia, de Deindre Wilson y Dan Sperber.

La teoría de Grice sostiene que cuando se inicia un acto comunicativo, el comunicador sabe muchas cosas acerca del lenguaje y del oyente, y además sabe que su interlocutor lo escuchará y le responderá, y esto sucede porque hay un acuerdo tácito de colaboración mutua —principio de cooperación—, sin el cual la comunicación no es posible. Dice Maqueo al respecto: “Grice sugiere [...] que en la interacción verbal los interlocutores parten del supuesto de la existencia de una serie de reglas que rigen la conversación. Esto es plausible, e incluso podríamos compararlo con el conocimiento de las reglas gramaticales que un hablante posee y emplea, sabe que existen, pero no es capaz de formularlas” (2004, p. 127). Uno de los conceptos más relevantes de su teoría es el de *implicatura*, referida a todo aquello que no se ha dicho pero se ha inferido, y que Grice ejemplifica mostrando diferencias entre el significado literal y el implicado o sugerido por el hablante. Además, aclara que implicatura es diferente de *presuposición*, pues esta última está más relacionada con el significado semántico de la expresión (Maqueo, 2004, p. 127); para él, “las implicaturas conversacionales son aquellos significados implícitos en la expresión que no dependen del significado literal de las palabras” y, en consecuencia, su explicación obedece a los principios

que regulan la conversación (Maqueo, 2004, pp. 127-128). Para que un proceso inferencial ocurra es preciso un contexto.

El modelo inferencial de la comunicación de H. Paul Grice es el punto de partida de la teoría de la pertinencia propuesta por Deindre Wilson y Dan Sperber. Desde una perspectiva fundamentalmente psicológica y pragmática, esta teoría plantea la interpretación de los enunciados como un proceso cognitivo, y retoma uno de los principios básicos de la teoría de Grice: “las emisiones provocan de manera automática una serie de expectativas que encaminan al oyente hacia el significado del hablante” (Wilson y Sperber, 2004, en Fontes, 2013, p. 52), o sea, el comunicador da evidencia de su intención de transmitir cierto significado, que el interlocutor deberá inferir basándose en la evidencia suministrada. Aunque esta teoría se explica a partir del lenguaje oral, lo anterior cobra importancia también en el caso de la puntuación, porque cuando el redactor —el comunicador— la usa da evidencia de su intención de transmitir determinado significado, que el lector —interlocutor— debe inferir a partir de esa evidencia, en este caso, los enunciados. Éstos se consideran las unidades mínimas intencionales de la comunicación, y en esta teoría se denominan *estímulos ostensivos mínimos* (Fontes, 2013, p. 52). Los autores de esta tesis sostienen que la comunicación humana implica comportamientos ostensivos, que son aquellos que hacen evidente una intención de hacer algo manifiesto en el entorno cognitivo. El principio de pertinencia se refiere a que “el redactor quiere y tiene intención de garantizar tácitamente la propia relevancia de su información” (Fontes, 2013, p. 53), al tiempo que el lector lo atiende en razón de que aquello que el redactor le comunica es importante para él, y en esa medida lo toma en cuenta. La relevancia se plantea como el único principio que permite esclarecer el acto lingüístico comunicativo.

El proceso de comunicación inferencial sucede cuando cualquier estímulo (*input*) externo o interno, como una frase, un dato, una idea, una opinión, un conocimiento mutuo, es pertinente para el lector, lo cual se logra si éste entra en contacto con una información previa de la que dispone. De lograrse, surgirá un *efecto cognitivo positivo*, indicador de que ha habido un nuevo conocimiento, un aprendizaje, una ratificación o una contravención a las opiniones del lector. Explica Fontes que los estímulos no sólo son elementos lingüísticos implícitos, sino cualquier estímulo externo o representación interna de un proceso cognitivo que el lector considere relevante, como pensamientos o recuerdos (2013, p. 54). Entonces, para poder comprender un enunciado lo más cercano posible al efecto cognitivo positivo, “el lector tiene que cumplir dos mecanismos pragmáticos que están y se derivan de lo escrito, respectivamente: las implicaturas y las explicaturas” (2013, p. 58).

Desde esta teoría, el efecto cognitivo más importante es la *implicatura contextual*, esto es, una conclusión que se infiere, al mismo tiempo, del estímulo y del contexto en que se produce la escritura y la lectura; es decir, la implicatura es un supuesto contextual sustentado en conocimiento previo, que aporta al lector más informaciones para interpretar lo escrito, las formas lingüísticas (Fontes, 2013, pp. 54, 58). La explicatura es “una proposición recuperada mediante una combinación de descodificación e inferencia, que proporciona una premisa para la derivación de implicaciones contextuales y otros efectos cognitivos” (2013, p. 59), o sea, las explicaturas “mezclan contenidos explícitos (presentes en el enunciado) y contenidos implícitos (inferidos)” (2013, p. 60), por lo tanto, la identificación del contenido explícito resulta tan inferencial como la recuperación de las implicaturas del discurso. La semántica se relaciona con la explicatura, porque apunta hacia lo que hay que comprender a partir de las formas lingüísticas lógicas; la pragmática, con la

implicatura, porque completa la explicatura con nuevas informaciones que el lector debe construir (2013, p. 60).

La teoría de la pertinencia se interesa, además, por el principio de cooperación de Grice y las causas de esa cooperación, que se considera producto de “un cierto interés que consiste en que, a través de la comunicación, enriquecemos nuestro conocimiento del mundo” (Maqueo, 2004, p. 129). Esta cooperación se puede manifestar en atención, tiempo, reflexión, y produce los efectos cognitivos ya mencionados: “el hablante espera que su interlocutor trate de ser ‘relevante’; que le diga algo importante, interesante, de utilidad para él, y que a la vez no le pida un esfuerzo desmedido para comprenderlo” (2004, p. 129). Lo mismo se aplica a los actos de escritura, en que, para que algo del texto sea pertinente, además del efecto cognitivo, se debe considerar el esfuerzo de procesamiento necesario para comprender las formas lingüísticas: “mientras más pertinente sea el estímulo, menos esfuerzo de procesamiento se requiere” (Fontes, 2013, p. 54).

3.1.4. Clasificación de los signos de puntuación desde la teoría de la pertinencia

Desde la teoría de la pertinencia, Carolina Figueras (1999, p. 3, en Fontes, 2013, p. 163) traza una jerarquía con base en las categorías textuales básicas de Nunberg (1990): párrafo, enunciado textual, cláusula textual y enunciado oracional; también se incluiría al sintagma, este último no considerado por Nunberg. Ella jerarquiza los signos de puntuación según su dependencia con estas unidades textuales; además, los divide en signos básicos: aquellos cuya “función es definir las unidades de procesamiento básicas del texto: desde el texto hasta el sintagma, pasando por el párrafo, el enunciado, la cláusula, etc.”, los cuales son: punto final, punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, dos puntos y coma. Estos signos

conforman un primer régimen. En un segundo régimen, están los guiones largos, los paréntesis y las comillas, marcas que indican la inserción de un segundo discurso en el discurso del escritor; y los signos de interrogación, de exclamación y los puntos suspensivos, los cuales no delimitan el discurso, sino que indican modalidad (Figueras, 2001, pp. 34-35). Para ambos regímenes la autora aporta cuadros-resumen (ver abajo **cuadro-resumen 1** y **cuadro-resumen 2**). Sobre el esfuerzo cognitivo que el lector requiere para procesar la información que se conecta mediante los signos de puntuación, con base en la jerarquía presentada y en orden ascendente de esfuerzo, la escala va desde la coma hasta el punto final (Fontes, 2013, p. 164).

Sobre los niveles en que operan los signos, Fontes señala, a manera de síntesis, que el punto y aparte, los espacios, las mayúsculas y los párrafos actúan en el nivel textual; en el nivel discursivo, los signos se subdividen: los que operan en el nivel de sintaxis predicativa, dos puntos y seguido, punto y coma, punto y seguido, signos de interrogación y admiración; y los signos que operan en el nivel de la sintaxis sintagmática: coma, paréntesis, comillas, guiones (2013, pp. 164-165).

Cuadro-resumen 1

SIGNOS BÁSICOS		
SIGNO DE PUNTUACIÓN	UNIDADES DEL TEXTO	
Coma Dos puntos Punto y coma Punto y seguido	Sintagma Enunciado oracional Cláusula textual Enunciado textual	MICRONIVEL Plano horizontal del discurso
Punto y aparte Punto final	Párrafo Texto	MACRONIVEL Plano vertical del discurso

Cuadro-resumen 2

SIGNOS PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS	
INTRODUCCIÓN DE UN SEGUNDO DISCURSO	MARCADORES O SIGNOS DE MODALIDAD
Guiones largos Paréntesis Comillas	Signos de interrogación Signos de exclamación Puntos suspensivos

Una vez que se ha justificado el motivo para diseñar la propuesta desde el enfoque comunicativo y pragmático, es momento de hablar sobre la propuesta; ésta se plantea con base en concepciones constructivistas y cognitivistas, lo cual, a su vez, se relaciona con el marco de diseño curricular utilizado para planear las secuencias didácticas, llamado UbD, y con el enfoque comunicativo accional.

3.2. Enfoque comunicativo accional y su consideración para la propuesta didáctica

Este enfoque se propuso en el documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, publicado en 2001 por el Consejo de Europa sobre enseñanza/aprendizaje de las lenguas, y su perspectiva está orientada a la acción. Al respecto, en el documento se expone lo siguiente (Consejo de Europa, 2001, p. 9):

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente

como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

En esta misma línea, en septiembre de 2017 se publicó un volumen complementario a la edición de 2001, que está disponible en inglés y francés, y desde 2021 en español (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*). En él se mantiene el enfoque accional: “The methodological message of the CEFR is that language learning should be directed towards enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves and accomplishing tasks of different natures”⁴ (Consejo de Europa, 2017, p. 27). Además, se propone una planificación hacia atrás, que comience por considerar las necesidades comunicativas de la vida real de los alumnos, y en la que se alineen el currículo, los métodos de enseñanza y la evaluación (Consejo de Europa, 2017, p. 27).

Este enfoque también propone pasar del concepto de “acto de habla” al de “acción social”. Se trata, pues, de poner en acción al alumno, para lo cual hay que considerar cuatro conceptos fundamentales: competencia, acción, tarea y estrategia, los cuales orientan lo que

⁴ Traducción: “El mensaje metodológico del MCER es que el aprendizaje de idiomas debe orientarse a permitir que los alumnos actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza”.

Claire Bourguignon denomina la evolución del enfoque comunicativo al accional: *approche communic-actionnelle* (2011, pp.1-2).

Las *competencias* se definen como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”, y las *competencias comunicativas* “son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa, 2001, p. 9). La *estrategia* se define así: “[...] cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse” (Consejo de Europa, 2001, p. 10). La *tarea* se define así: “[...] cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (Consejo de Europa, 2001, p. 10); las *acciones*, por su parte, “suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea” (Consejo de Europa, 2001, p. 9). Como se ve, desde esta óptica comunicativa y accional, la transmisión de los conocimientos contenidos en los programas ya no es lo que importa, sino que los alumnos se apropien del conocimiento dándole un uso relevante.

Al respecto, Bourguignon (2011, pp. 3-4) menciona la importancia de diferenciar un programa de un referente; mientras que un *programa* se vincula con un contenido que funge como el núcleo de la enseñanza, lo cual implica que el docente se enfoque en cubrirlo hacia el final del ciclo y en verificar que el conocimiento se acumuló —paradigma del conocimiento—, un *referente* se define según los objetivos por alcanzar, que se anclan en los niveles de competencia que forman el referente —paradigma de la competencia—. Lo relevante es la apropiación del conocimiento, su aplicación pertinente, que posibilita alcanzar

un objetivo determinado. Por lo tanto, se pasa de una lógica cuantitativa a una cualitativa (Bourguignon, 2011, p. 4).

El enfoque comunicativo accional es una propuesta europea dada a conocer en 2001, semejante a la estadounidense que se tomó como marco teórico-metodológico de este trabajo, el UbD, publicado en 2005. Se trata de enfoques complementarios, pues mientras que el primero es un referente específico para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, el UbD, desde el diseño instruccional, se plantea como un marco de diseño curricular que puede aplicarse a la enseñanza-aprendizaje de cualquier campo de estudio, en este caso, el de las lenguas. Aunado a lo anterior, y por la relevancia que el enfoque accional tiene en el contexto escolar europeo desde hace casi 20 años, y sus importantes aportaciones a la reflexión en torno a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, se pensó pertinente mencionarlo, aunque no sea el que sirvió como fundamento principalmente para diseñar la secuencia didáctica presentada en este trabajo.

3.3. La propuesta didáctica y su relación con el constructivismo y el cognitivismo

La psicología cognitiva y la psicolingüística se ocupan del análisis de los procesos implicados en la expresión y en la comprensión de mensajes, y del estudio del papel que desempeña la interacción comunicativa en la adquisición y en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de las personas (Lomas, 2001^a, p. 50). En razón de esto, desde la teoría de la pertinencia, se plantea que el sistema cognitivo humano se ha ido perfeccionando para aumentar su eficacia, de modo que los mecanismos perceptivos tienden, en automático, a elegir los estímulos que son potencialmente más pertinentes (Fontes, 2013, p. 54-55). Ello significa que hay un interés patente por explicar los procesos psicológicos de interpretación, que se relacionan con las

intenciones informativas y comunicativas. En el caso de la instrucción lingüística en la EMS, se ha mencionado la importancia de adaptar los contenidos gramaticales desde enfoques pragmáticos, pero sin dejar de lado las actividades de reflexión metalingüística en el aula. Sin embargo, para atender el desarrollo tanto de la competencia lingüística como de la comunicativa, es necesario considerar al aprendiz y sus procesos cognitivos.

Para diseñar secuencias didácticas sobre el sistema de puntuación, hay que comprender, primero, que el desarrollo de la escritura no depende de la espontaneidad del sujeto ni de su creatividad —cuya existencia no se niega, pero cuya manifestación no es azarosa—, ni tampoco, únicamente, de las influencias o los modelos sociales —aunque es clara, por supuesto, la importancia de los modelos sociales, ya que la escritura no existiría si no hubiera usuarios de ella— (Ferreiro, 2002, p. 40). Más bien, depende del tipo de interacción entre el sujeto y el sistema de escritura, en tanto objeto de conocimiento socialmente construido, pues no “cabe duda de que el desarrollo de conceptualizaciones sobre la lengua escrita tiene lugar en un ambiente social, pero tanto las informaciones como las prácticas sociales no son recibidas pasivamente por los niños” (p. 42), en este caso, los jóvenes que cursan la preparatoria. Ferreiro (2002, pp. 84-85), de orientación piagetiana y, de hecho, discípula directa del psicólogo suizo, menciona lo siguiente, que coincide con el enfoque pragmático en cuanto a las actividades de interpretación de textos:

Aceptar la realidad de los procesos de asimilación implica también aceptar que ningún aprendizaje comienza desde cero [...] y que el individuo trae consigo un bagaje de esquemas interpretativos. [...] para obtener significado, el lector recurre a fuentes de información visuales y no-visuales [...]. El acto de lectura no puede ser concebido como una adición de informaciones (información visual + información no-visual). Cuando menos, el acto de

lectura debe concebirse como un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia (con todos los aspectos inferenciales que ello supone), cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente.

Además, Ferreiro hace una distinción entre el problema epistemológico fundamental implicado en la construcción de objetos de conocimiento, y la relación entre procesos epistemológicos y los métodos o procedimientos de su enseñanza (2002, p. 123). En cuanto al problema epistemológico, señala que hay que distinguir entre la construcción de un objeto de conocimiento y la manera en que fragmentos de información provistos al sujeto son o no incorporados como conocimiento. Sobre lo primero dice (Ferreiro, 2002, p. 124):

La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones. Implica la construcción de un esquema conceptual que pueda interpretar datos previos y nuevos datos (es decir, que pueda recibir información y transformarla en conocimiento); un esquema conceptual que permita procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo que es anticipado y lo que es verificado.

Sobre los métodos o procedimientos de enseñanza, ella señala la falsa suposición de que éstos determinan los pasos en la progresión del aprendizaje, convicción basada en que “nada está dentro de la mente si antes no estuvo afuera de ella” (Ferreiro, 2002, p. 124). Es decir, que al tomar por cierto lo anterior, se da más importancia al instructor que al sujeto de la instrucción, lo cual propicia que su visión “adultocentrista” sea considerada la única legítima: “Jean Piaget nos obligó a abandonar la idea de que nuestro modo de pensar es el

único legítimo, y nos obligó a tomar el punto de vista del sujeto en desarrollo. Esto es fácil de decir, pero muy difícil de aplicar coherente y sistemáticamente” (Ferreiro, 2002, p. 125).

Con base en lo anterior, es necesario aplicar un método o procedimiento de enseñanza que realmente considere al aprendiz y vaya más allá de la planeación de actividades con las que se busca entretener al alumno. A partir de una experiencia laboral como docente de quien suscribe, se tuvo la oportunidad de conocer un marco de diseño curricular, basado en el diseño instruccional. Este concepto se refiere a “aquellas propuestas de carácter prescriptivo que tienen como objetivo arbitrar instrumentaciones didácticas que optimicen la instrucción”, o sea, es una disciplina interesada en la comprensión y el mejoramiento de un aspecto central en la educación: el proceso de instrucción (Peñalosa Castro, s/a). El desarrollo de principios instruccionales retoma las aportaciones del constructivismo acerca de la necesidad de que el aprendiz lleve a la práctica habilidades cognitivas, psicomotrices y metacognitivas, mediante tareas específicas —desempeños—, el planteamiento de problemas del mundo real, el tratamiento de contenidos en sentido amplio —conceptos, procedimientos y actitudes—, y la incorporación de la evaluación continua (Peñalosa Castro, s/a). El marco de diseño instruccional al que se hace referencia y en el que se basó la planeación de las sesiones se llama Understanding by Design o UbD.

3.4. Diseño de la secuencia didáctica: UbD⁵

Understandig by Design, conocido como UbD, es un marco para diseñar currículo, instrucción y evaluación en una unidad de estudio, que propone un diseño curricular en reversa o hacia atrás —*backward design*—. Éste se propone como una manera para mejorar el entendimiento significativo y la transferencia del aprendizaje, mediante una planeación que empieza por los resultados o metas deseados, para luego establecer los desempeños y dar al estudiante lo necesario para realizarlos. Finalmente se evalúa a partir de la evidencia resultante. Se trata de una propuesta de Grant Wiggins y Jay McTighe, inscrita en las teorías de aprendizaje cognitivistas y constructivistas.

De la teoría cognitiva, el UbD ha retomado las consideraciones sobre hacer que los contenidos sean más accesibles para el aprendiz, de acuerdo con la manera como el cerebro procesa la información. Esto se refleja en el diseño curricular a la inversa, que propone estructurar las lecciones del siguiente modo:

1. Formular las metas de aprendizaje con base en ideas centrales: ¿Por qué estudiar...?, ¿cuál es la importancia de...?, ¿qué hace al estudio de ... universal?
2. Determinar los resultados deseables: ¿Qué es lo que quiero que mis alumnos entiendan, conozcan y sean capaces de hacer? ¿Qué significados quiero que ellos construyan para llegar a entender?

⁵ La redacción de este apartado se basó en notas personales tomadas a propósito de una capacitación recibida en el verano de 2018, que se sustentó en el libro *Understanding by Desing*; por ello, no hay citas directas al libro a pesar de incluirse en la lista de referencias.

3. Determinar evidencia aceptable y diseñar evaluaciones (formativas y sumativas):
¿Cómo sabré yo que ellos saben lo que quiero que sepan?, ¿qué criterios se usarán para evaluar el rendimiento según el perfil trazado en la segunda etapa?
4. Desarrollar actividades de aprendizaje. ¿Qué se necesita hacer en el salón para lograr los objetivos?, ¿qué actividades y experiencias guiarán al cumplimiento de los resultados esperados?, ¿cómo se secuenciará la lección para optimizar los logros de todos los estudiantes?, ¿las actividades se alinean a las etapas anteriores?

En concreto, el UbD propone una planeación en el siguiente orden:



Todo ello apunta a que el docente, al planear sus clases, se enfoque en lo que el estudiante hará. Esta propuesta de diseño contrasta con la manera de planear tradicionalmente, que muchas veces se orienta hacia el mero hecho de cubrir contenido:

1. Escoger un libro de texto que ayude a cubrir la materia y guíe al docente.
2. Pensar en actividades “dinámicas” y “divertidas”.
3. Preparar la exposición y el material.
4. Hacer exámenes, pruebas.

Todo ello enfocado en lo que el docente hará.

El UbD, como apuntan sus creadores G. Wiggins y J. McTighe (2005), no es una filosofía de enseñanza ni una manera de tratar la enseñanza, sino un marco para la planificación que plantea que el docente ha de centrarse en los objetivos que desea alcanzar en una sesión, para ser más eficaz en la consecución de las actividades. Esto no significa que planear de este modo convierta un mal profesor en uno bueno, pues para ello hay que tener conocimientos pedagógicos y desarrollar habilidades de observación de las dinámicas grupales. El UbD, más bien, prepara al docente para pensar en lo que quiere que sus estudiantes logren en lo inmediato, pero también a largo plazo, pues idealmente la educación formal debe servir para la vida. Y esta preparación tiene que ver con la posibilidad de detectar momentos de enseñanza (*teachable moments*), pero no en el sentido de identificar buenos comentarios de los estudiantes, y a partir de ello, dejar que el rumbo de la clase vaya a donde ellos quieren, sino en el sentido de identificar las participaciones que sirven como punto de entrada para llegar a donde el docente planeó, pues, después de todo, su trabajo es determinar a dónde quiere que lleguen sus alumnos: idealmente, a ser individuos autónomos, que basen su quehacer profesional en el rigor y la eficiencia.

El objetivo de una sesión diseñada con base en el UbD no es que el alumnado domine el contenido —pues eso es parte de un proceso individual, que mucho depende de los esquemas asimilatorios con que cada estudiante cuenta para interpretar esa información—, sino equiparlo para que por sí mismo reconozca, planee y resuelva cualquier problema que involucre contenido teórico; la idea fundamental es lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices de por vida.

Para ello, el UbD propone mantener en mente los objetivos a largo plazo —centrados particularmente en la comprensión—, y hacer una combinación adecuada de contenido y rendimiento o desempeño, lo cual permite involucrar con mayor eficacia a los alumnos en

las clases. La observación que se desprende de la lógica de planeación tradicional es que los planes a corto plazo y las acciones, y los objetivos a largo plazo no están alineados, ya que en el quehacer escolar cotidiano realmente no se privilegia el razonamiento crítico y creativo, a pesar de que se lo nombra en los objetivos de los programas. Muestra de ello es que para obtener una calificación alta no es requisito manifestar razonamientos críticos o creativos, sino basta con ser listo, cumplidor y “talachero”. Desde el diseño a la inversa, por el contrario, se busca alinear los planes a corto plazo y las acciones a los objetivos a largo plazo, usando el contenido crítica y creativamente, pues de lo contrario no se logra fomentar este tipo de razonamiento que forma parte de los objetivos a largo plazo.

Los autores de este marco de diseño curricular señalan que en las escuelas hay una tendencia a no ayudar a los estudiantes a ganar control proactivo de la situación ni a tener visión a largo plazo. Es decir, por lo menos se aspiraría a que los alumnos conocieran y tuvieran claro el objetivo general del ciclo escolar, del semestre, para cada asignatura. Es fundamental que el estudiantado reconozca los objetivos; primordialmente éste debe comprenderlos mediante la acción transparente del docente, quien ha de tenerlos clarísimos, y no sólo los de corto, sino también los de largo plazo. Los objetivos, al ser evidentes y obvios para el alumno, propician la autoevaluación.

Líneas arriba se mencionó la manera de estructurar las lecciones, a partir de un diseño en retrospectiva o a la inversa. En el fondo de esta organización subyacen las siguientes preguntas: ¿cuál es el propósito de mi asignatura? ¿Para qué les sirve a mis alumnos? Si éste es el propósito, ¿qué se desprende de ello?, ¿qué implicaciones tiene sobre la evaluación?, ¿qué debería estar evaluando? —lo cual no se refiere a asignar una calificación, sino se relaciona más bien con la valoración del progreso, con una evaluación formativa—, ¿qué se deduce de ello sobre la instrucción?, es decir, ¿qué debería ocurrir en la clase para alcanzar

los propósitos previamente delineados? Además, una de las grandes ventajas de utilizar este marco de diseño curricular es que favorece la independencia del maestro respecto del libro de texto, al que se considera sólo un recurso para apoyar los objetivos del docente.

De la teoría constructivista, el UbD retoma la idea central de que los individuos crean su propio aprendizaje al unir sus conocimientos previos con la nueva información. En el caso del desarrollo de la lecto-escritura, lo anterior cobra más sentido al reparar en que éste comienza mucho antes de llegar a la escuela, cuando los niños tratan por sí mismos de buscar respuestas a los objetos de conocimiento que el mundo les presenta. Desde el constructivismo, se plantea adoptar el punto de vista del sujeto de desarrollo, y dejar de considerar que el punto de vista del docente es el único legítimo. El UbD parte de esta consideración y, en consecuencia, reconoce que una cosa son los métodos de aprendizaje, y otra, los procesos de aprendizaje.

Este marco de diseño curricular propone establecer metas de conocimiento, entendimiento, habilidad y transferencia. Estas últimas se relacionan con retos auténticos que involucren situaciones realistas cuyo contexto corresponda a las dificultades y oportunidades presentes en el mundo real. Las metas de conocimiento se refieren a la asimilación de datos y a conocimientos conceptuales —vocabulario, definiciones, detalles críticos, eventos y personas importantes, secuencias históricas—; la frase que enmarca esta meta es: “los estudiantes saben/conocen...”. Las metas de habilidad se refieren a la capacidad de realizar una acción o todo un proceso de manera competente —p. ej., actos de comunicación, investigación, de toma de decisiones, solución de problemas—; la frase que enmarca esta meta es: “los estudiantes son capaces de...”. La meta de entendimiento se refiere a la capacidad de extraer inferencias útiles, hacer conexiones entre datos y sacar conclusiones

propias; la frase que enmarca esta meta es: “los estudiantes entienden que....”. Una sesión planeada según el UbD se estructura de la siguiente manera:

1. Presentación de los objetivos de conocimiento y habilidad
2. Activación del conocimiento previo
3. Modelado
4. Práctica compartida
5. Práctica independiente
6. Recapitulación de la sesión

3.5. Secuencia didáctica

Con base en las aportaciones didácticas de Carolina Figueras (2001) para estudiar el comportamiento de los signos de puntuación, se propone una secuencia didáctica, motivo principal de este trabajo. Los usos convencionales de la puntuación que interesa destacar en las sesiones son los referentes a los textos académicos, precisamente porque durante la etapa de formación educativa son los más producidos por el alumno —monografías, exámenes, recensiones, resúmenes, apuntes, trabajos de curso, etc.—, los cuales, según Figueras, incluyen también los producidos por el profesor mismo y por el especialista encargado de hacer manuales, libros de texto, obras de consulta de cada disciplina (2001, p. 9). Todos estos textos se dividen en dos categorías: por un lado, los escritos académicos en que prima la función representativa o expresiva del lenguaje —apuntes, esquemas, resúmenes y notas que el estudiante toma para asimilar los contenidos de una disciplina—, y que son de uso exclusivo de quien los ha producido; por otro lado, aquellos en que prima la función transaccional del lenguaje, es decir, textos cuyo objetivo es transmitir un conocimiento —manuales, textos de especialidad, libros de texto— o demostrarlo —escritos producidos por

los estudiantes que están sujetos a evaluación, como exámenes, monografías, trabajos de curso—, y, por lo tanto, tienen una dimensión institucional, no privada, y en esa medida exigen el dominio de estrategias de composición específicas, unidas a las propiamente textuales: uso de un lenguaje especializado, habilidad para reunir, interpretar y relacionar informaciones heterogéneas, capacidad de análisis, generalización, síntesis y capacidad de razonamiento y argumentación (Figueras, 2001, p. 10). Estas convenciones de composición del discurso académico —forma, estructura y contenido— lo convierten en un texto con alto grado de complejidad, pues el redactor debe tener conocimiento óptimo de las reglas del sistema de escritura, tanto de las referentes a la corrección gramatical —normas ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua—, como de las textuales —normas de coherencia, como selección de información relevante, elección de un tema global y progresión ordenada de la información; y normas de cohesión: uso adecuado de la puntuación y de marcadores discursivos, por ejemplo—. Además, el discurso académico significa el ingreso del alumno a la cultura escrita de disciplinas que tienen sus propios géneros⁶, los cuales dependen de las formas de razonamiento establecidas desde las propias disciplinas mediante ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005, p. 6). Al respecto, el trabajo de Paula Carlino destaca por plantear que los docentes descuidan “la enseñanza de los procesos y prácticas discursivas, y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación” (2005, p. 6); en su trabajo, la noción de *prácticas discursivas* cobra relevancia y se define así: “son lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo cómo leen y escriben), en determinados contextos y según ciertos propósitos. Este quehacer

⁶ “Los géneros son conjuntos de textos que comparten funciones sociales parecidas y presentan similares características formales (de estructura y de expresiones lingüísticas)” (Reyes, 1998, en Figueras, 2001, p. 41).

habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos” (2005, p. 6).

Al escribir textos académicos, el emisor debe informar de modo aparentemente objetivo, o sea, sin incluir implicaciones personales ni comentarios subjetivos, y con neutralidad, claridad, precisión y veracidad; además, debe mostrar un dominio aceptable de secuencias textuales, como la narración, la descripción, la exposición y la argumentación. Éstas encierran la habilidad para hacer determinadas operaciones discursivas: reformular, definir, clasificar, hacer paralelismo y analogías, citar, destacar información relevante, sintetizar lo expuesto, anunciar lo que viene, contraargumentar (Figueras, 2001, p. 11). La composición de textos académicos representa gran dificultad para la mayoría de estudiantes —e incluso para muchos docentes—, por ello es tan importante atender el problema.

Mediante la secuencia didáctica que se propone, se pretende inducir al estudiante a hacerse consciente de que la puntuación distribuye jerárquicamente la información en el texto, y que él, como redactor, es el encargado de colocar intencionalmente los signos de puntuación que fungirán como indicaciones para que el lector interprete el texto como él lo previó. También se busca que el aprendiz considere que, a pesar de que el uso de la puntuación en mucho depende del estilo de cada redactor, las decisiones que éste tome en cuanto a su uso deben ceñirse al tipo de texto y al tipo de destinatario, pues no es lo mismo componer obras literarias en que se buscan ciertos efectos poéticos, que un texto académico, en que lo ideal es expresarse de modo aparentemente objetivo.

Con el fin de tratar la puntuación desde su uso y no a partir de las reglas y prescripciones gramaticales, en una primera etapa —la de familiarizar al estudiante con los valores de los signos de puntuación— la materia prima para las sesiones serán textos o

fragmentos de ellos, procedentes de manuales, libros de texto, trabajos de investigación, de difusión de la ciencia, artículos de revistas especializadas, que fueron pensados y escritos para leerse como textos escritos. No se incluyen textos en que los signos tengan valor enfático o se relacionen con propiedades del discurso oral, salvo en casos específicos: en la segunda sesión, a propósito de la relación entre puntuación y oralidad, se incluye el fragmento de una transcripción del discurso oral (una entrevista); en la cuarta sesión, dedicada al párrafo, se incluyen un poema, el fragmento de una obra de teatro y una receta de cocina; en la sesión ocho, se presenta una décima, a propósito de la relación tan estrecha y directa que hay entre puntuación e interpretación. Los autores elegidos forman parte del acervo personal de la autora de este trabajo, y algunos de ellos se caracterizan por escribirle a la juventud y por promover la lectura. Es el caso de Mónica Lavín y Felipe Garrido. Otros textos provienen de la propuesta de Carolina Figueras, contenida en su *Pragmática de la puntuación*, de la que también se retomaron los temas incluidos en esta secuencia didáctica, salvo el primero.

El orden de las sesiones obedece a un proceso gradual de aprehensión de la gramática de la puntuación, que va de menor a mayor dificultad de realización, como bien aclara Figueras (2001, p. 140). Este proceso implica que el estudiante se identifique como lector y como redactor. Para ello, se consideran cuatro fases, de las cuales, en este trabajo, sólo se desarrolló la primera. Las tres siguientes podrían ser objeto de un trabajo posterior.

FASE DE INMERSIÓN

- Actividades de identificación de los valores de la puntuación, ligadas a la lectura de fragmentos de texto y a la observación y reconocimiento (intuitivo) de los valores pragmáticos de los signos de puntuación. Mediante estas actividades no se pretende

la reproducción del modelo, sino propiciar la construcción y reconstrucción de conocimientos (Figueras, 2001, p. 142). Para esta fase se proponen ocho sesiones:

NÚMERO DE SESIÓN	TEMA	SUBTEMA
1	La puntuación y su historia	¿Cuáles son los orígenes del sistema de puntuación?
2	Los valores de la puntuación	Puntuación y oralidad
3	Los valores de la puntuación	El significado de los signos de puntuación
4	Los valores de la puntuación	El párrafo como organizador de unidades temáticas
5	Los valores de la puntuación	El párrafo y la organización vertical del texto
6	Los valores de la puntuación	Niveles de puntuación
7	Los valores de la puntuación	Diferencias de significado entre enunciados
8	Los valores de la puntuación	¿Dos textos?

FASE DE PREPARACIÓN PARA LA REDACCIÓN

- Actividades de práctica y contraste de signos, que incluyen ejercicios sobre el uso de determinados signos de puntuación, y ejercicios de contraste entre dos signos afines, con lo cual se pretende dirigir la atención del lector hacia el significado específico de los signos cuyo uso cuesta más trabajo dominar: punto y aparte, punto y seguido,

punto y coma, dos puntos, coma —signos de puntuación semántico-sintácticos —; y guiones largos y paréntesis —signos de puntuación pragmático-discursivos— (Figueras, 2001, p. 142).

NÚMERO DE SESIÓN	TEMA	SUBTEMA
1	Práctica y contraste de signos	La división en párrafos
2	Práctica y contraste de signos	Comparar estructuras
3	Práctica y contraste de signos	¿Cuántos enunciados textuales tiene el texto?
4	Práctica y contraste de signos	La coma no equivale al punto y seguido
5	Práctica y contraste de signos	El contraste entre el punto y seguido y el punto y coma
6	Práctica y contraste de signos	El contraste entre el punto y coma y los dos puntos
7	Práctica y contraste de signos	El contraste entre el punto y coma y la coma
8	Práctica y contraste de signos	La coma
9	Práctica y contraste de signos	La delimitación de incisos secundarios

FASE DE PRODUCCIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO

- Qué es y cómo se construye un texto argumentativo (plantear preguntas de investigación, una hipótesis, marco teórico, argumentación, conclusiones e inclusión de bibliografía).
- Presentación de ejemplos de textos argumentativos, para analizar su estructura.
- Actividades de revisión y construcción del texto, que buscan relacionar los signos de puntuación con la composición del texto.
- Actividades para la producción de un texto argumentativo.

FASE DE REVISIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO PRODUCIDO POR EL ESTUDIANTE

- Actividades para la revisión, en el aula, de los textos argumentativos producidos por los estudiantes.

3.5.1 ¿Cuál es el origen del sistema de puntuación?

Planeación sesión 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRIID I

TEMA: LA PUNTUACIÓN Y SU HISTORIA

Justificación del tema:

A menudo los profesores de lengua pierden de vista que la adquisición de la escritura es un largo proceso que requiere mucha reflexión. También se omite que la escritura es producto de la construcción histórica de un sistema de representación, cuya adquisición está lejos de ser la de una técnica. Presentar a los alumnos datos diacrónicos sobre la escritura amplía su bagaje cultural y les aporta más elementos para comprenderla. En esta sesión, se plantea un brevísimo recorrido por la historia de la puntuación, que incluye la mención de las primeras funciones de este sistema.

Unidad: Lengua escrita y puntuación		Tema: La puntuación y su historia Subtema: ¿Cuál es el origen del sistema de puntuación?		Número de sesión: 1
PROPÓSITO	El alumno emplea marcas gráficas y espacios en un texto que carece de ellas, utilizando sus conocimientos sobre el sistema de puntuación, para guiar y facilitar su comprensión.			
Aprendizajes	Temática	Duración de la sesión	Estrategias	
<p>El alumno...</p> <p>entiende cuál es el origen de la puntuación y su relación con la <i>scriptio continua</i>.</p> <p>Preguntas esenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo se empezó a utilizar la puntuación? ¿Dónde? ¿Quiénes la inventaron? ¿Qué pasaría si no existiera la puntuación? 	<p>Breve historia de la puntuación</p> <ul style="list-style-type: none"> • La aparición de la escritura y de la puntuación, ¿fueron simultáneas? • Repaso de algunos tipos de escritura antigua: escritura bustrófedon, <i>scriptio continua</i>. • Los griegos de Alejandría (s. III a.C.): inventores de la puntuación. <p>2. La puntuación: el invento que facilitó la comunicación escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué se inventó la puntuación? • Relación entre la <i>scriptio continua</i> y la oralidad. 	50 min.	<p>1) Presentación a los alumnos de los objetivos de la sesión:</p> <p>Objetivo de conocimiento: Conocer los orígenes de la puntuación y sus primeros usos.</p> <p>Objetivo de habilidad: Usar signos de puntuación y espacios entre palabras para hacer legible un texto.</p> <p>2) Activación del conocimiento previo:</p> <p>Se muestra al alumno un texto en <i>scriptio continua</i> (sin espacios entre palabras y sin signos de puntuación); se le pide que lo lea y se le pregunta: “Para facilitar su lectura, ¿qué agregarían al texto?”</p>	

<p>Aplica su entendimiento sobre el origen de la puntuación, para diferenciar la <i>scriptio continua</i> de nuestra escritura actual.</p> <p>Sabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • que la puntuación es un sistema que no se inventó al mismo tiempo que la escritura; • qué es la <i>scriptio continua</i>; • cuál es el vínculo de la <i>scriptio continua</i> con la oralidad. <p>Es capaz de emplear marcas gráficas y espacios en blanco para facilitar la lectura de un texto en <i>scriptio continua</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias entre la <i>scriptio continua</i> y nuestra escritura. 	<p>3) Modelado: El docente expone los temas del día, mediante una presentación en Power Point.</p> <p>4) Práctica compartida (PC): Docente y alumnos aplican signos de puntuación y espacios a un texto breve en escritura continua.</p> <p>5) Práctica independiente (PI): De manera individual, el alumno aplica espacios y signos de puntuación a un texto en <i>scriptio continua</i>. Luego, en parejas, los alumnos comparan y discuten las semejanzas y diferencias en la interpretación del texto, y justifican por qué eligieron esos signos y por qué los ubicaron de ese modo.</p>
--	--	---

Producto: Texto en <i>scriptio continua</i> modificado.		
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Orientaciones para la e (ver detalle más ab
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point (proyector y computadora) • Pizarrón y plumones • PC impresa y PI en archivo Word, proporcionadas por la profesora • Cuaderno y pluma 	<p>Claiborne, R. (1974). <i>El nacimiento de la escritura</i>. Serie Orígenes del hombre. México: Time Life.</p> <p>Figueras, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. <i>Normas</i>, 4, pp. 135-160. Recuperado de https://www.uv.es/normas/2014/miscelanea/Figueras_Bates_2014.pdf</p> <p>Zamudio, C. (2004). El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral. (Tesis de Doctorado). El Colegio de México, México.</p>	<p>Evaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la activaci • conocimiento previo • Realización de la PI • Participación en la recaptu

EVALUACIÓN:

Se propone evaluar desde una perspectiva cualitativa, que pretende valorar el proceso de aprendizaje a partir de la descripción de lo que el estudiante ha logrado, lo que le falta por alcanzar y lo que todavía no ha logrado.

Tabla de evaluación

PRODUCTO POR EVALUAR	INSTRUMENTO SUGERIDO	TIEMPO DE EVALUACIÓN
<p>Texto en <i>scriptio continua</i> modificado</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Mediante una lista de cotejo, el docente evalúa la PI. Una vez aplicado el instrumento, éste se incluye en la PI, para que el alumno tenga en claro los aspectos evaluados y su desempeño en cada uno. En el mismo documento se incluye la retroalimentación para el alumno.</p>	<p>La evaluación continua se realiza durante la clase, mediante anotaciones que el docente toma respecto de la participación oral del alumno, y al final de la clase, una vez que se entregó el producto solicitado.</p>

Lista de cotejo

Estándares por evaluar: 3

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
El texto incluye espacios entre palabras y signos de puntuación					<p>En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación:</p> <p>Insuficiente = 8 de calificación Suficiente = 9 de calificación Satisfactorio = 10 de calificación Destacado¹ = 10 de calificación</p>
El texto está escrito con mayúsculas y minúsculas					
El texto es claro y coherente					

¹ Respecto de que se asigne el mismo valor numérico al rubro de "satisfactorio" y "destacado", se debe a la siguiente consideración: cuando la práctica independiente cumple con todos los estándares requeridos, según la rúbrica respectiva, se dice que el desempeño fue satisfactorio y, en este caso, el correspondiente valor numérico es 10. Sin embargo, hay prácticas en que se nota que el estudiante se esforzó más, pulió más la entrega y, por ello, se considera que su desempeño fue destacado. En este caso, no hay posibilidad de elevar la escala numérica, pues 10 es el valor máximo. Se sugiere

Script sesión 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRIID I

Unidad: Lengua escrita

Tema: La puntuación y su historia

SUBTEMA: ¿CUÁL ES EL ORIGEN DEL SISTEMA DE PUNTUACIÓN?

Actividades de apertura:

1. Objetivos de conocimiento y de habilidad:

Conoces los orígenes de la puntuación y empleas signos de puntuación para hacer legible un texto?

2. Activación del conocimiento previo

¿Qué dice?

que, cuando se evalúe desde una perspectiva cuantitativa, se incluyan este tipo de observaciones, para que se haga saber al alumno que se valoró el esfuerzo extra puesto en su trabajo.

? En cursivas se indican las intervenciones de la profesora.

LALLECTURANOSIRVEPARAGANARMASDINERONISIQUIERASEPUEDEANOTARENELCURRICULUMFULANOHALEID
OLAILIADAYLAODISEAROBINSONCRUSOECIENAÑOSDESOLEDADEADYPEDROPARAMOLEEDOSLIBROSPORMES15POR
AÑO³

Aunque es posible leer el texto, la verdad es que cuesta más trabajo hacerlo. Notarás que un texto que no tiene signos de puntuación, mayúsculas que marcan los inicios de párrafos y de oración y espacios que separan el texto en palabras, requiere que lo leas una y otra vez para encontrar sus significaciones. Además, de hacerlo, no tendrías la certeza suficiente para elegir entre todas las posibles significaciones una única interpretación del texto.

¿Qué agregarías al texto para leerlo con fluidez?

- Espacios entre palabras
- Comas
- Punto y seguido
- Punto y aparte
- Mayúsculas

A continuación, verás el texto tal como lo puntuó la autora y con letras mayúsculas y minúsculas:

La lectura no sirve para ganar más dinero, ni siquiera se puede anotar en el currículum: fulano ha leído La Ilíada y La Odisea, Robinson Crusoe, Cien años de soledad y Pedro Páramo. Lee dos libros por mes, 15 por año.

La manera como tú lo leíste antes, ¿se parece a esta versión?

³ Tomado de M. Lavín (2013), “¿Para qué sirve leer novelas y cuentos?”, en *Leo, luego escribo*, México: Lectorum, p. 2.

Actividades de desarrollo:

3. Modelado

¿Siempre han existido los signos de puntuación? Piensa en una cultura antigua. Ahora reflexiona: ¿los griegos y los romanos, por ejemplo, ya usaban signos de puntuación?, ¿ellos escribían como nosotros?

En la Antigüedad clásica no se escribía con espacios entre palabras ni signos de puntuación, o sea, se escribía en scriptio continua, y se hacía en rollos de papiro de hasta 6 metros. No había espacios, porque se escribía pensando en que la lectura se haría en voz alta y apoyándose de la memoria. La lectura en silencio o a simple vista era una actividad inusual, y más bien se leía en voz alta para una audiencia.

(Imágenes: papiros latinos, scriptio continua, lectura en voz alta.)

*Incluso se llegó a escribir en **bustrofedón**, palabra que significa “a la manera de la vuelta o giro de un buey”. Mira el ejemplo: ¿ves la relación entre el significado de bustrofedón y la forma de la escritura bustrofedón?*

ÉSTAS SON LAS MAÑANITAS
DIVAO YER ABATIAO EUO
HOY POR SER DÍA DE TU SANTO
IT A 2OMATIAO 2AJ ET

Piensa en la manera de arar la tierra: el buey va haciendo surcos en línea recta, y cuando llega al extremo del campo, tiene que dar un giro de 180 grados para seguir trazando un surco paralelo al anterior, pero esta vez lo recorre en sentido inverso.

(Imágenes: campo arado)

Así la escritura bustrofedón: se inicia escribiendo de izquierda a derecha, y cuando se llega al final de la línea se hace un giro con las letras y se sigue en la línea de abajo escribiendo en sentido inverso, de derecha a izquierda, incluso con una forma invertida de las letras, como escritura en espejo. Esta escritura es como si fuera surcos en un campo arado.

Los espacios y la puntuación fueron innovaciones que llegaron mucho después. A partir del siglo III a. C., los griegos de Alejandría (una ciudad ubicada en lo que hoy es Egipto) comenzaron a utilizar signos de puntuación. Se trataba de puntos arriba, en medio y abajo del texto.

(Imágenes: Mapa de Alejandría, Aristófanes de Alejandría, Biblioteca de Alejandría.)

¿Para qué servían estos signos?

Principalmente para delimitar palabras y marcar pausas respiratorias. Y, así, facilitar la interpretación del texto.

(Imágenes: Texto en griego antiguo y con puntuación, lectura declamada.)

4. Práctica compartida

Hoy día ya no escribimos en escritura continua. Arreglemos el siguiente texto⁴, según el modo en que actualmente escribimos.

⁴ Tomado de A. Kleon (2018). “Sé tu propia escuela”, en *Roba como un artista*, México: Penguin Random House, pp. 19-20.

SETUPROPIAESCUELA

LAESCUELAESUNACOSALAEDUCACIONESOTRANOSIEMPRETIENENQUEEMPALMARSEESTESONOENLAESCUELA
SIEMPREERATUTRABAJOSEGUIREDUCANDOTEDEBETENERCURIOSIDADPORELMUNDOENQUE
VIVESBUSCARCOSASPERSEGUIRCADAREFERENTEIRMASLEJOSQUENADIEASIESCOMOSACASVENTAJAG
OOOGLEATODOQUIERODECIRTODOUSAGOOGLEPARAENCONTRARTUSUEÑOSYPROBLEMASLEETODO
ELTIEMPOVEALABIBLIOTECAHAYUNAMAGIAESPECIALCUANDOTERODEASDELIBROSPIERDETEENLOS
IBREROSLEEBIOGRAFIASNOSETRATADELLIBROCONELQUEEMPIEZASSINODELLIBROALQUELLEGAS

5. Práctica independiente

TAREA DE DESEMPEÑO	
Tarea: Empleas marcas gráficas y espacios en un texto que carece de ellas, para guiar y facilitar su comprensión.	
Meta:	Tu misión es convertir un texto en <i>scriptio continua</i> en uno que se parezca más al modo en que escribimos actualmente.
Rol:	Eres un paleógrafo, o sea, un experto en la escritura y los signos de documentos antiguos, y te han pedido que hagas el texto más legible, para lo lectores de hoy día.
Audiencia:	El arreglo del texto que propongas debe ser entendido por cualquier persona que lo lea.
Situación:	No hay nadie más que tú para interpretar el texto en <i>scriptio continua</i> .
Producto:	Propones una interpretación del texto en <i>scriptio continua</i> , para lo cual reescribes el texto, según el modo en que se escribe en la actualidad.
Estándares:	El texto debe: <ul style="list-style-type: none">• Ser claro y coherente.• Estar escrito con mayúsculas y minúsculas.• Incluir espacios entre palabras y signos de puntuación.

Texto en escritura continua⁵:

ENELPRINCIPIODELAESCRITURATODASLAPALABRASSEPONIAN
NJUNTASSINESPACIOSENBLANCOENTREELLASYCONFRECUEN
CIAENMAYUSCULASPORSUPUESTOTAMPOCOHABIAAGENTOSLA
SFRASESADEMASEMPEZABANYTERMINABANSINNINGUNAINDI
CACIONYLOMISMOLOSPARRAFOSLAESCRITURAERAUNCHORRO
DELETRASQUELLENABATODOSLOSESPACIOSDISPONIBLESYEL
TEXTOUNOCEANOESPESODEPALABRASHABIAQUELEERLOSSIG
NOSENVOZALTAPARAEXTRAERELSENTIDOPEROHACERLOEXI
GIAUNNOTABLECONJUNTODECONOCIMIENTOSEUNMOMEN
TODADOSEEMPEZARONASEPARARLAPALABRASYLASFRASES
PARECIERONUNANUBEDEPEQUEÑOSSIGNOSQUESEÑALABAN
AQUIYALLADONDEHABIAQUEHACERLAPASASAMENORES
NDETERMINABANLOSFRAGMENTOSCONSENTIDOCOMPLETOY
DONDESE CERRABAUNARGUMENTOLOSELECTORESINCLUSOLOS
MENOSAVEZADOSPUDIERONDEESTAMANERAAACCEDERALOST
EXTOS

Una vez que tienes tu versión del texto, compárala con la de un compañero. Reflexiona y contesta: ¿hay diferencias entre tu interpretación y la de tu compañero? Discutan y justifiquen por qué eligieron ciertos signos y por qué los colocaron en determinado lugar.

⁵ “La escritura continua, difícilmente legible”, tomada de J. A. Millán (2005). *Perdón imposible: guía para una puntuación más rica y consciente*, Barcelona, RBA Libros, p. 24, en Roberto Zavala, *El libro y sus orillas*, p. 133.

6. Actividades de cierre

Recapitulando, ¿qué pasaría si no existieran los signos de puntuación? ¿Para qué sirven?

¿QUÉ HACER CON EL PRODUCTO ENTREGADO?

Se pide a cada estudiante que imprima su práctica independiente en una hoja tamaño carta. Luego, todas las hojas se pegan en el pizarrón, para compararlas y determinar grupalmente cuántas versiones hay del mismo texto.

7. Material de consulta

Si quieres saber más del tema, puedes consultar los siguientes libros:

- *El libro y sus orillas*, de Roberto Zavala Ruiz (2019). México: Fondo de Cultura Económica.
- *Una historia de la lectura*, de Alberto Manguel (2011). México: Almadía.

3.5.2. Puntuación y oralidad

Planeación sesión 2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

MATERIA: TLRIID I

TEMA: LOS VALORES DE LA PUNTUACIÓN

Justificación del tema:

Es necesario guiar al alumno en la comprensión de los usos y valores de los signos de puntuación en la escritura, para que se familiarice con ellos. Para ello se propone al alumno situarse como lector y, en razón de esto, examinar el comportamiento de todos los signos en varios tipos de textos. Se trata de una tarea de observación y reconocimiento basada en el ejercicio de comparación de textos puntuados con estilos distintos, cuyo fin es motivar al alumno a que saque conclusiones sobre el papel que cumple la puntuación en la interpretación del texto, y sobre el valor pragmático que cada signo tiene asociado. Además, interesa que el alumno distinga entre la puntuación asociada a la oralidad y aquella que no guarda relación con ésta, porque la concepción de la puntuación como sistema que reproduce los rasgos prosódicos de la oralidad induce a confusión. No se pretende que el alumno replique el modelo, sino que construya y reconstruya conocimiento sobre los signos de puntuación, a partir de la lectura, observación y análisis de textos diferentes.

Unidad: Lengua escrita y puntuación	Tema: Los valores de la puntuación Subtema: Puntuación y oralidad		Número de sesión: 2
PROPÓSITO	El alumno examina el comportamiento de los signos de puntuación, comparando su uso en dos tipos de textos, para identificar los valores que éstos adquieren según el contexto (a veces relacionados con la oralidad, otras veces sin tener relación directa con ella).		
Aprendizajes	Temática	Duración de la sesión	Estrategias
El alumno... entiende que la puntuación a veces guarda relación con las pautas de entonación del discurso oral, pero otras no. Preguntas esenciales: <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida la puntuación se relaciona con la lengua hablada? • ¿Puede la puntuación representar las pausas y la entonación de la oralidad? ¿En qué 	1. Puntuación y oralidad <ul style="list-style-type: none"> • El origen prosódico de la puntuación • La lectura en voz alta durante la Edad Media: devolver la voz al texto • La imprenta: el invento que cambió la forma de leer 2. Cambio de funciones de los signos de puntuación <ul style="list-style-type: none"> • De puntuar para facilitar la lectura en voz alta a puntuar con base en la lógica y la gramática. 	50 min.	1) Presentación a los alumnos de los objetivos de la sesión: Objetivo de conocimiento: Conocer la relación de la puntuación con la oralidad. Objetivo de habilidad: Examinar e identificar los valores que los signos de puntuación adquieren según el contexto. 2) Activación del conocimiento previo: Se proyecta un fragmento del video “Breve historia de la lectura”; luego se pregunta: “¿Cuál es la diferencia principal entre el modo de leer en la Antigüedad clásica y el modo de hacerlo actualmente? La manera en

tipos de textos la puntuación simboliza la entonación del discurso oral?, ¿en cuáles representa la entonación propia del texto escrito?

Aplica su entendimiento acerca de los usos y valores de los signos de puntuación, para distinguir cuándo los signos de puntuación tienen relación directa con rasgos prosódicos y cuándo no.

Sabe que la puntuación se puede usar con valor prosódico, pero también sin tener relación directa con las pautas de entonación del discurso oral.

Es capaz de distinguir las diferencias entre la puntuación empleada en relación con la lengua oral y la empleada en textos no

que leemos, ¿modifica el formato gráfico de los textos?”

3) Modelado:

El docente expone los temas del día, mediante una presentación en Power Point.

4) Práctica compartida (PC):

Docente y alumnos leen dos textos breves — uno es la transcripción de una entrevista (diálogo oral) (1), y el otro, el fragmento de un artículo de periódico (2)—; luego los cotejan y elaboran conclusiones acerca del papel que cumple la puntuación en la interpretación de cada uno y sobre si los signos de puntuación se usan con el mismo valor en ambos textos.

5) Práctica independiente (PI)

El alumno lee otros dos textos breves con las mismas características que los de la práctica compartida. A partir de su comparación y de las siguientes preguntas, escribe un texto breve en que señala **a)** la relación entre puntuación y oralidad, **b)** las diferencias en el uso de la puntuación entre un texto y otro:

relacionados directamente con ella.

¿Qué diferencia hay entre la puntuación empleada en el texto (1) y en el texto (2) en cuanto al tipo de texto que es cada uno?

Y c) determina los valores de la puntuación en cada texto, y justifica por qué lo piensa así:

¿Es posible que los signos de puntuación se usen con el mismo valor en ambos textos?

¿Por qué?

Como el texto solicitado fungiría como *una explicación por incluirse en un libro de texto de español y redacción*, no debe incluir expresiones de opinión personal.

6) Actividad de cierre

Recapitulando, ¿en qué medida la puntuación se relaciona con la lengua hablada? ¿En qué tipos de textos la puntuación simboliza la entonación del discurso oral?, ¿en cuáles representa la entonación propia del texto escrito?

Producto: Escrito breve	
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point (proyector y computadora) • Video de YouTube • PC impresa y PI en archivo Word, proporcionadas por la profesora • Cuaderno y pluma 	<p>Boullosa, P. [EC Pablo Boullosa]. (4 de septiembre de 2014). Breve historia de la lectura [archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=polmb3df1kY&t=320s</p> <p>Figueras, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. <i>Normas</i>, 4, pp. 135-160. Recuperado de https://www.uv.es/normas/2014/miscelanea/Figueras_Bates_2014.pdf</p>
	<p>Orientaciones para la e (ver detalle más ab</p> <p>Evaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la activaci • conocimiento previo • Realización de la PI • Participación en la recapitu

EVALUACIÓN:

Se propone evaluar desde una perspectiva cualitativa, que pretende valorar el proceso de aprendizaje a partir de la descripción de lo que el estudiante ha logrado, lo que le falta por alcanzar y lo que todavía no ha logrado.

Tabla de evaluación

PRODUCTO POR EVALUAR	INSTRUMENTO SUGERIDO	TIEMPO DE EVALUACIÓN
Escrito breve en que se trata el tema de la puntuación y su relación con la oralidad.	Lista de cotejo Mediante una lista de cotejo, el docente evalúa la PI. Una vez aplicado el instrumento, éste se incluye en la PI, para que el alumno tenga en claro los aspectos evaluados y su desempeño en cada uno. En el mismo documento se incluye la retroalimentación para el alumno.	La evaluación continua se realiza durante la clase, mediante anotaciones que el docente toma respecto de la participación oral del alumno, y al final de la clase, una vez que se entregó el producto solicitado.

Lista de cotejo

Estándares por evaluar: 4

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
Indica qué relación hay entre la puntuación y la oralidad.					En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación: Insuficiente = 8 de calificación Suficiente = 9 de calificación Satisfactorio = 10 de calificación Destacado = 10 de calificación
Indica las diferencias que observa entre el texto 1 y el texto 2, en cuanto al tipo de texto que es cada uno.					
Determina el valor que adquieren los signos de puntuación en cada texto y lo justifica.					

Evita el uso de expresiones para dar opiniones personales.					
--	--	--	--	--	--

Script sesión 2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 MATERIA: TLRUID I

Unidad: Lengua escrita

Tema: Los valores de la puntuación

SUBTEMA: PUNTUACIÓN Y ORALIDAD

Actividades de apertura:

1. Objetivos de conocimiento y de habilidad:

Conoces la relación de la puntuación con la oralidad y examinas e identificas los valores que los signos de puntuación adquieren según el contexto⁶.

2. Activación del conocimiento previo

Veamos el siguiente video. (De los minutos 00:00-08:50.)

⁶ En cursivas se indican las intervenciones de la profesora.

“Breve historia de la lectura”, Pablo Boullosa.

<https://www.youtube.com/watch?v=po1mb3df1kY&t=320s>

¿Cuál es la diferencia principal entre el modo de leer en la Antigüedad clásica y el modo de hacerlo actualmente? La manera en que leemos, ¿modifica el formato gráfico de los textos?

Actividades de desarrollo:

3. Modelado

Como vimos, las prácticas de lectura de cada época han influido en la manera en que un texto se presenta gráficamente. No es lo mismo leer en voz alta para una audiencia, que hacerlo para uno mismo y en silencio.

(Imágenes de prácticas distintas de lectura.)

En un principio, los signos de puntuación sirvieron para señalar los lugares en los que el lector podía respirar, es decir, nacieron para indicar las pausas en la lectura en voz alta. Durante siglos, la escritura y la lectura fueron conocimientos reservados a una élite, por ello el número de lectores era escaso y la lectura era un acto público, ante un auditorio y en voz alta. Quien leía era un especialista. Se entendía que leer significaba devolver la voz al texto.

(Imágenes de lectura en voz alta durante la Antigüedad clásica.)

Durante la Edad Media, la lectura declamada era muy importante, pero se empieza a practicar la lectura en silencio.

(Imágenes de lectura en la Edad Media.)

La invención de la imprenta, en el Renacimiento, marcó el paso de la lectura pública y en voz alta a la lectura en solitario y en silencio. El número de lectores incrementó mucho, y la actividad de leer dejó de ser un acto social y se convirtió en un acto privado, íntimo y silencioso. Ya no fue necesario marcar los textos con signos para la lectura en voz alta.

(Imágenes de la imprenta y del ambiente del Renacimiento.)

Sin embargo, la puntuación no desapareció porque todavía era necesaria, pero ahora para controlar la interpretación del lector y preservar la integridad de los textos.

(Imágenes de los primeros libros impresos.)

La puntuación, como la usamos hoy, ya no tiene relación directa con la entonación ni con las pausas respiratorias, salvo en ciertos casos, como cuando se transcribe por escrito un diálogo oral.

—Tú sabes muy bien la verdad...

—Te digo que...

—No me importa lo que tú digas. Fue tu mujer...

—¡No metas a mi mujer en esto! Y vete a la...⁷

Leamos lo siguiente:

- (1)**
- a. El hecho de que un artista sea un coleccionista y no un acumulador, significa que sólo colecciona lo que de verdad le gusta.

⁷ Tomado de C. Figueras. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: EUB-Octaedro, p. 21.

- b. El hecho de que un artista sea un coleccionista y no un acumulador significa que sólo colecciona lo que de verdad le gusta.

¿Cuál de las dos oraciones te parece más adecuada?

En (1) **a** aparece una coma que pretende reproducir la pausa que **tal vez** se haría al leer la oración en voz **alta**. **Pero** la verdad es que esa coma, según la gramática, no debe colocarse porque aísla dos elementos de la oración que, por lógica, no deben estar separados: el sujeto y el predicado. La opción más adecuada es (1) **b**. Recuerda:

Un sujeto es aquello de lo que se dice algo. Podemos reconocerlo preguntando qué o quién + el verbo de la oración: ¿qué o quién **significa**? El hecho de que un artista sea un coleccionista y no un acumulador.

Un predicado es todo lo que se dice del sujeto: **significa** que sólo colecciona lo que de verdad le gusta.

Leamos otro ejemplo:

(2) Tenía discos, estampas, muñecos, libros, cuadernos.

Como ves, en (2) no leemos la enumeración deteniéndonos en cada elemento separado por coma: Tenía discos // estampas // muñecos // libros // cuadernos. Más bien, leemos de corrido, sin hacer pausas, a pesar de que haya comas. Eso significa que la puntuación está dictada por las convenciones de la gramática, no por criterios de pronunciación.

4. Práctica compartida

Leamos e identifiquemos diferencias entre la puntuación empleada en el fragmento (1) y la utilizada en el fragmento (2).

(1)⁸

Entrevistadora: ¿Cómo sabes dónde hay que separar?

Daniela: *Cuando acaba una palabra dejo un espacio y empiezo otra palabra*

Entrevistadora: ¿Cómo sabes cuáles son las palabras?

Daniela: *Leyéndolas*

Entrevistadora: ¿“La” es una palabra?

Daniela: *No*

Entrevistadora: ¿“No es palabra”?

Daniela: *Bueno, sí... Pues es que es muy cortita*

Entrevistadora: ¿“se” es una palabra?

Daniela: ¿“Se”?... *Sí es una palabra (dudando). Bueno, “la” es una palabra pero cortita como la “se”*

Entrevistadora: ¿Cuál es la diferencia entre “la”, “se” y “ropa”, “lava”?

Daniela: *Es que no son como “casa”, no son así cosas, son letras nada más*

Reflexiona, ¿quiénes hablan en este intercambio oral? ¿Cómo lo sabes?

⁸ Tomado de E. Ferreiro, et al. (2015), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México: Siglo XXI Editores, p. 116.

(2)⁹

Cuenta la mitología griega que el “ombligo del mundo” se encuentra en una de las laderas del Monte Parnaso, al norte del Golfo de Corinto. Allá por el siglo XIII a.C., funcionaba en ese lugar el oráculo de la Madre Tierra. Siglos más tarde, el templo fue gentilmente cedido a Apolo (otra versión afirma que el dios se apropió el templo por la fuerza, después de matar al dragón que lo custodiaba). El lugar se convirtió en el oráculo de Apolo y tomó el nombre del cercano pueblo de Delfos.

Con el tiempo, la fama del oráculo llegó hasta tierras lejanas. Las personas viajaban largas distancias y soportaban largas esperas para consultar al dios. Las respuestas solían ser ambiguas y difíciles de entender. Como pasa frecuentemente con las predicciones del astrólogo francés Nostradamus y otros supuestos adivinos, una vez que las cosas ocurren, es fácil ajustar los hechos a las profecías.

Ahora redactaremos un texto para indicar las observaciones que hicimos sobre ambos textos. Basémonos en estas preguntas: ¿Qué diferencias observas entre la puntuación empleada en el fragmento (1) y la utilizada en el fragmento (2), en cuanto al tipo de texto que es cada uno? ¿Es posible que los signos de puntuación se usen con el mismo valor en ambos textos? ¿Por qué?

Texto breve:

El fragmento (1) corresponde a una entrevista hecha a una niña de 2do año de primaria, por lo tanto, el texto es la transcripción de una entrevista oral. El fragmento (2) proviene de un libro de divulgación científica, y en él el uso de la puntuación no tiene correspondencia directa con pausas respiratorias o entonación de la oralidad. Sobre el valor de la puntuación en ambos textos, es distinto en cada uno. En la entrevista se intenta recrear un **diálogo oral** entre dos personas, un adulto y una niña de primaria, por ello los signos se relacionan con

⁹ Tomado de R. Alzogaray (2007), *El elixir de la muerte y otras historias con venenos*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, p. 27.

el discurso oral. El segundo texto proviene de un libro de divulgación científica, de modo que la información se transmite de manera aparentemente objetiva y de manera accesible para todo lector. El uso de la puntuación del segundo texto no se relaciona con la oralidad.

5. Práctica independiente

TAREA DE DESEMPEÑO	
Tarea: Examinas el comportamiento de los signos de puntuación, comparando su uso en dos tipos de textos, para identificar los valores que éstos adquieren según el contexto.	
Meta:	Tu misión es determinar cuándo la puntuación pretende reflejar la oralidad y cuándo se usa sin relación directa con ella.
Rol:	Eres un redactor de libros de texto para jóvenes de preparatoria.
Audiencia:	Jóvenes que estudian la preparatoria.
Situación:	Debes redactar una explicación que se incluirá en un libro de texto de español y redacción, para jóvenes de preparatoria.
Producto:	Redactas un escrito breve en que tratas el tema de la puntuación y su relación con la oralidad.
Estándares:	En tu escrito debes: <ul style="list-style-type: none"> • Indicar qué relación hay entre la puntuación y la oralidad. • Indicar las diferencias que observas entre el texto 1 y el texto 2, en cuanto al tipo de texto que es cada uno. • Determinar el valor que adquieren los signos de puntuación en cada texto y decir por qué lo piensas así.

	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar el uso de expresiones para dar una opinión personal: “yo creo”, “según yo”, “a mi parecer”, “yo considero”, etcétera.
--	--

Texto 1

El mundo moderno es más rico, pero no más feliz

- Cuando la abundancia material no es suficiente

LONDRES, sábado, 25 junio 2005 (ZENIT.org).- Aunque las sociedades occidentales son ahora más ricas en términos materiales, la gente no es más feliz por ello. Éste es el argumento del libro del economista británico Richard Layard: *Happiness Lessons from a New Science (Felicidad: lecciones de una nueva ciencia)*, publicado este año por Allen Lane.

En Estados Unidos, en Gran Bretaña o en Japón, la gente en general no es más feliz de lo que era hace 50 años, afirma Layard. Y esto ocurre a pesar de que los ingresos medios se han más que duplicado, hay más vacaciones, los fines de semana laborables son más cortos, y la gente vive más y tiene mejor salud, declara el autor. Y cita abundantes datos que respaldan estas afirmaciones.

El libro comienza recordando la figura de Jeremy Bentham, filósofo británico del siglo XVIII conocido por su idea de que la mejor sociedad es la que produce la cantidad mayor de felicidad. Layard observa que las ideas de Bentham han tenido una gran influencia, pero que a lo largo del tiempo la búsqueda de la felicidad suele degenerar en un individualismo desenfrenado. Como remedio Layard sostiene que necesitamos renovar el concepto de búsqueda de la felicidad añadiéndole la idea de bien común, evitando así el excesivo individualismo.

La propuesta de Layard de la felicidad, que sigue la estela de Bentham, y su énfasis en que las sensaciones emocionales o psicológicas carecen de una dimensión moral profunda. Es útil, sin embargo, el análisis hecho en el libro de cómo la sociedad moderna y materialista no ha logrado satisfacer las aspiraciones de la gente¹⁰.

Texto 2

Johnny: —¿A cuántos hombres has olvidado?

Vienna: —A tantos como tú mujeres.

Johnny: —¡No te vayas!

Vienna: —No me he movido.

Johnny: —Dime algo bonito.

Vienna: —Claro. ¿Qué quieres que te diga?

Johnny: —Míenteme. Dime que me has esperado todos estos años.

Vienna: —Te he esperado todos estos años.

Johnny: —Dime que habrías muerto si yo no hubiera vuelto.

Vienna: —Habría muerto si tú no hubieras vuelto.

¹⁰ “El mundo moderno es más rico, pero no más feliz”, tomado de A. Ordieres et al., *Formación en el pensamiento crítico*, México: McGrawHil, p. 11.

Johnny: —Dime que me quieres todavía, como yo te quiero.

Vienna: —Te quiero todavía, como tú me quieres.

Johnny: —Gracias. Muchas gracias.¹¹

Para redactar el escrito, toma en cuenta las preguntas que nos planteamos en la práctica compartida:

- *¿Qué diferencias observas entre la puntuación empleada en el texto (1) y la utilizada en el texto (2), en cuanto al tipo de texto que esa cada uno? ¿Crees que los signos de puntuación se usan con el mismo valor en ambos textos? ¿Por qué?*

6. Actividades de cierre

Recapitulando, ¿en qué medida la puntuación se relaciona con la lengua hablada? ¿En qué tipos de textos la puntuación simboliza la entonación del discurso oral?, ¿en cuáles representa la entonación propia del texto escrito?

¹¹ Diálogos de la película *Annie Hall*, de Woody Allen (1977).

¿QUÉ HACER CON EL PRODUCTO ENTREGADO?

Una vez evaluados, los textos se devuelven a cada estudiante para que aplique las correcciones marcadas y, luego, lo comparta con tres de sus compañeros. Previamente, se forman equipos de cuatro personas. Al cabo de haber leído los textos, cada equipo propone el que considere el mejor texto, para ahora intercambiarlo con el resto de los equipos.

7. Material de consulta

Si quieres saber más del tema, puedes consultar los siguientes libros:

- *Breve historia del saber*, de Charles Van Doren.
- *Los descubridores*, de Daniel J. Boorstin.

3.5.3. El significado de los signos de puntuación

Planeación sesión 3

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRIID I

TEMA: LOS VALORES DE LA PUNTUACIÓN

Justificación del tema:

Es necesario guiar al alumno en la comprensión de los usos y valores de los signos de puntuación en la escritura, para que se familiarice con ellos. Por eso, se propone al alumno leer un texto, con el fin de que identifique en él la distribución jerárquica de la información, distinga las unidades textuales que cada signo de puntuación demarca y determine el grado de ligazón que hay entre ellas. Se trata de una tarea de observación y reconocimiento, cuya finalidad es que el alumno tenga un dominio aceptable de las unidades textuales, o sea, que sepa cuándo cierto segmento es pertinente definirlo como párrafo o como enunciado textual o como cláusula, decisiones fundamentales para dar unidad formal al texto.

Unidad: Lengua escrita y puntuación	Tema: Los valores de la puntuación Subtema: El significado de los signos de puntuación		Número de sesión: 3
PROPÓSITO	El alumno identifica, intuitivamente, las unidades textuales que los signos de puntuación delimitan, para distinguir las funciones que puede desempeñar cada uno.		
Aprendizajes	Temática	Duración de la sesión	Estrategias
El alumno... entiende que cada signo de puntuación delimita una unidad de distinto rango dentro de la estructura jerárquica que vertebra el texto. Preguntas esenciales: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué unidades textuales delimitan los signos de puntuación? ¿Quién elige la puntuación de un texto? ¿De qué modo los signos de 	1. El significado de los signos de puntuación <ul style="list-style-type: none"> • La puntuación: marcador silencioso de la distribución jerárquica de la información en el texto • La segmentación del texto: indicaciones para el lector • Unidades textuales definidas por la puntuación: texto, párrafo, enunciado textual, cláusula textual, enunciado oracional, sintagma • La relación entre las unidades segmentadas por la puntuación, • La relación entre puntuación, textualidad e interpretación 	50 min.	1) Presentación a los alumnos de los objetivos de la sesión: Objetivo de conocimiento: Conocer las unidades textuales que la puntuación demarca. Objetivo de habilidad: Identificar las unidades textuales en un escrito, así como la función que cumple cada signo de puntuación según el contexto. 2) Activación del conocimiento previo: Se muestra una infografía; luego se pide pensar y aportar otros ejemplos en que la organización por jerarquías esté presente. 3) Modelado:

puntuación señalan la estructura del texto?
¿De qué modo los signos de puntuación revelan las intenciones del redactor sobre la manera como las estructuras del texto deben ser organizadas y utilizadas en el proceso de comprensión?

Aplica su entendimiento sobre el hecho de que los signos de puntuación demarcan unidades textuales, para determinar el significado de cada bloque y la función que cada signo desempeña.

Sabe:

- que la puntuación sirve para segmentar el texto;
- que, en cada segmento delimitado

El docente expone los temas del día, mediante una presentación en Power Point.

4) Práctica compartida (PC):

Se replica el diagrama sobre la distribución jerárquica de las unidades textuales (presentado en el **modelado**), utilizando impresiones de muñecas rusas. Luego se lee un texto, y en él se identifican las unidades del diagrama y los signos de puntuación que delimitan cada una.

5) Práctica independiente (PI):

El alumno lee un texto e identifica las unidades textuales que los signos de puntuación delimitan, para distinguir las funciones que cada signo puede desempeñar.

6) Actividades de cierre

¿Qué unidades textuales delimitan los signos de puntuación? ¿De qué modo los signos de puntuación revelan las intenciones del redactor sobre la manera como las estructuras del texto deben ser organizadas y utilizadas en el proceso de comprensión?

<p>por la puntuación, se da cierta información;</p> <ul style="list-style-type: none"> • que los segmentos delimitados se relacionan entre sí; • que hay relación entre puntuación, textualidad e interpretación. <p>Es capaz de explicar qué tipo de información se proporciona en cada segmento de texto delimitado por la puntuación y cómo se relacionan las distintas unidades entre sí.</p>			
--	--	--	--

<p>Producto: Escrito en que se identifican las unidades textuales del material leído, y los signos de puntuación que delimitan cada una.</p>		<p>Bibliografía básica y de consulta</p> <p>Figuerras, C. (2001). <i>Pragmática de la puntuación</i>. Barcelona: EUB-Octaedro.</p>	<p>Orientaciones para la e (ver detalle más ab</p>
<p>Recursos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point (proyector y computadora) • Pizarrón y plumones 		<p>Orientaciones para la e (ver detalle más ab</p> <p>Evaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la activaci • conocimiento previo • Realización de la PI 	

<ul style="list-style-type: none"> • PC impresa y PI en archivo Word, proporcionadas por la profesora • Cuaderno y pluma 	<p>De la Peña, L. (2006). <i>Albert Einstein: Navegante solitario</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la recapitulación
--	--	--

EVALUACIÓN:

Se propone evaluar desde una perspectiva cualitativa, que pretende valorar el proceso de aprendizaje a partir de la descripción de lo que el estudiante ha logrado, lo que le falta por alcanzar y lo que todavía no ha logrado.

Tabla de evaluación

PRODUCTO POR EVALUAR	INSTRUMENTO SUGERIDO	TIEMPO DE EVALUACIÓN
<p>Texto donde se identifican las unidades textuales presentes en un texto, a partir de los signos de puntuación usados en él.</p>	<p>Lista de cotejo</p> <p>Mediante una lista de cotejo, el docente evalúa la PI. Una vez aplicado el instrumento, éste se incluye en la PI, para que el alumno tenga en claro los aspectos evaluados y su desempeño en cada uno. En el mismo documento se incluye la retroalimentación para el alumno.</p>	<p>La evaluación continua se realiza durante la clase, mediante anotaciones que el docente toma respecto de la participación oral del alumno, y al final de la clase, una vez que se entregó el producto solicitado.</p>

Lista de cotejo

Estándares por evaluar: 3

El alumno:

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
Indica en qué se fija para reconocer las unidades textuales.					En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación: Insuficiente = 8 de calificación Suficiente = 9 de calificación Satisfactorio = 10 de calificación Destacado = 10 de calificación
Indica cuántas unidades textuales hay de cada tipo.					
Menciona los signos de puntuación que delimitan cada una de esas unidades.					

Script sesión 3

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

MATERIA: TLRIID I

Unidad: Lengua escrita

Tema: Los valores de la puntuación

SUBTEMA: EL SIGNIFICADO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Actividades de apertura:

1. Objetivos de conocimiento y de habilidad:

Conoces las unidades textuales que los signos de puntuación delimitan y determinas el significado de cada bloque de texto delimitado por la puntuación, y la función que cada signo de puntuación adquiere según el contexto.

2. Activación del conocimiento previo

Observa la siguiente infografía¹² que nos muestra información organizada de manera jerárquica. Luego, piensa y aporta otros ejemplos en que la organización por jerarquías esté presente.

¹² Tomada de <https://www.pictoline.com/timeline/2018/07/19/15hrs00min17sec>.

**INCONSCIENTEMENTE
COMPETENTE**

DOMINAMOS LA HABILIDAD
DE TAL FORMA QUE PODEMOS
HACERLA DE FORMA
"AUTOMÁTICA" O "INTUITIVA".



**CONSCIENTEMENTE
COMPETENTE**

SABEMOS CÓMO HACERLO,
PERO AUN NECESITAMOS
CONCENTRACIÓN Y ESFUERZO
PARA LOGRARLO.



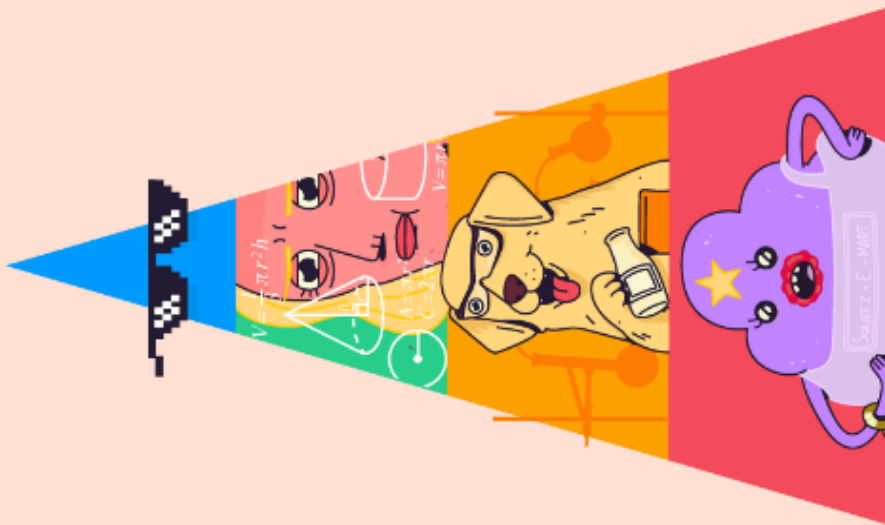
**CONSCIENTEMENTE
INCOMPETENTE**

SABEMOS QUE NO SABEMOS.
NOS DAMOS CUENTA DE LO
MUCHO QUE NECESITAMOS
POR APRENDER.



**INCONSCIENTEMENTE
INCOMPETENTE**

NO SABEMOS QUE NO
SABEMOS. SOMOS INCAPACES
DE NOTAR NUESTRA PROPIA
INEPTITUD.



JERARQUÍA DE LA COMPETENCIA

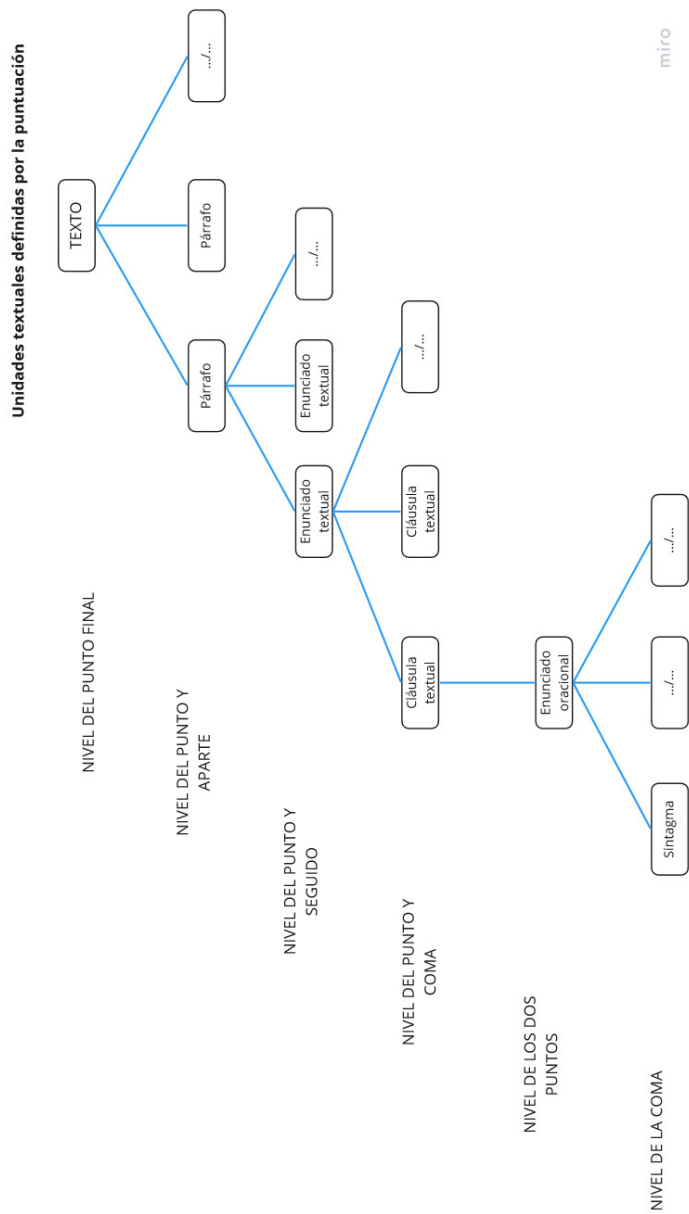
O LAS 4 ETAPAS PARA APRENDER UNA NUEVA HABILIDAD, SEGÚN NOEL BURCH*.

*Autor junto con el Dr. Thomas García de
"The Teacher Effectiveness", 1974.

Actividades de desarrollo:

3. Modelado

Los signos de puntuación son marcas silenciosas de la distribución jerárquica de la información en el texto. Cada signo de puntuación delimita una unidad de distinto rango dentro de la estructura jerárquica del texto. Observa el siguiente diagrama¹³ donde se representa la distribución jerárquica de todas las unidades que comprenden el texto.



¹³ Tomado de C. Figueras. (2001), *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: EUB-Octaedro, p. 32.

Según el diagrama, ¿qué signo de puntuación señala la unidad textual mayor? ¿Qué signo señala la unidad textual menor? ¿Qué signos señalan las unidades intermedias entre el texto y el sintagma? Como vemos, cada unidad queda integrada en una de rango superior.

4. Práctica compartida

Vamos a replicar el diagrama anterior, pero como si se tratara de un juego de muñecas rusas, las matrioskas¹⁴, ¿las conoces? Recorta cada muñeca; luego asigna a cada cual una unidad textual e indica el signo de puntuación que la delimita. El tamaño de las muñecas correspondería al tamaño de las unidades textuales: la unidad mayor, las unidades intermedias y la unidad menor.



¹⁴ Tomadas de https://www.freepik.es/vector-gratis/juego-munecas-rusas-anidadas_6169044.htm.

Ya que replicaste el diagrama en tu cuaderno, basémonos en él para comprender cómo funciona éste en el siguiente texto. Leamos:

La cardioversión eléctrica es un procedimiento con el que se alivian cierto tipo de arritmias. Al corazón del paciente se le aplica una descarga eléctrica, que lo detiene momentáneamente, y de inmediato el corazón, por sí sólo, vuelve a arrancar. El golpe eléctrico le permite restablecer su ritmo normal.

La mayoría de los músculos se controlan con impulsos nerviosos que vienen del cerebro, pero nuestro corazón está programado de manera autónoma para latir, y seguir latiendo. En los animales es relativamente fácil observarlo. Cualquier persona que haya abierto un pez para comérselo podrá encontrarse con que el corazón del pez sigue latiendo durante varios minutos, aun completamente separado del resto del pescado. El corazón de una tortuga puede latir durante varias horas fuera del cuerpo del reptil. En lo alto del Templo Mayor, los sacerdotes salpicados de sangre debieron saberlo: el corazón quiere seguir viviendo, con independencia de lo que le ocurre al resto del cuerpo.

El corazón se parece un poco a lo que José Antonio Marina llama la inteligencia generadora. Marina distingue dos niveles en nuestra inteligencia: la inteligencia generadora y la inteligencia ejecutiva. La primera se encarga de captar, elaborar, guardar y, algo importantísimo, relacionar la información; es el sistema incansable con el que nuestra mente nos arroja constantemente ocurrencias. Si intento poner mi mente en blanco, al igual que si pretendo que mi corazón se detenga, no lo consigo: me invaden todo tipo de ocurrencias, manifestación inequívoca de que mi cerebro tiene su corazoncito que late y late¹⁵.

En el texto, cada signo de puntuación delimita una unidad textual diferente. Si divides el texto en razón de la puntuación empleada, podrás identificar las unidades siguientes. Haré el primer párrafo; luego, entre todos, haremos los demás.

¹⁵ Tomado de P. Boullosa (2016), *El corazón es un resorte*, México: Taurus, pp. 56-57. Texto adaptado.

UNIDAD A: El texto

Todo *texto* aparece definido mediante la MAYÚSCULA INICIAL y el SANGRADO (el espacio en blanco), que lo abren, y el PUNTO FINAL, que lo cierra.

UNIDAD B: El párrafo

En el texto hay tres *párrafos*, cada uno delimitado por el SANGRADO (el espacio en blanco) y la MAYÚSCULA, al principio, y el PUNTO Y APARTE, al final:

Párrafos

1^{er} párrafo: La cardioversión eléctrica es (...) golpe eléctrico le permite restablecer su ritmo normal.

2^o párrafo: La mayoría de los músculos (...) con independencia de lo que le ocurre al resto del cuerpo.

3^{er} párrafo: El corazón se parece un poco (...) manifestación inequívoca de que mi cerebro tiene su corazoncito que late y late y late.

UNIDAD C: El enunciado textual

Dentro de cada párrafo, hay unidades delimitadas por el PUNTO Y SEGUIDO: los enunciados textuales.

Enunciados textuales

1^{er} enunciado textual: La cardioversión eléctrica es un procedimiento con el que se alivian cierto tipo de arritmias.

2^o enunciado textual: Al corazón del paciente se le aplica una descarga eléctrica, que lo detiene momentáneamente, y de inmediato el corazón, por sí sólo, vuelve a arrancar.

3^{er} enunciado textual: El golpe eléctrico le permite restablecer su ritmo normal.

4^o enunciado textual: La mayoría de los músculos se controlan con impulsos nerviosos que vienen del cerebro, pero nuestro corazón está programado de manera autónoma para latir, latir, y seguir latiendo.

- 5º enunciado textual: En los animales es relativamente fácil observarlo.
- 6º enunciado textual: Cualquier persona que haya abierto un pez para comérselo podrá encontrarse con que el corazón del pez sigue latiendo durante varios minutos, aun completamente separado del resto del pescado.
- 7º enunciado textual: El corazón de una tortuga puede latir durante varias horas fuera del cuerpo del reptil.
- 8º enunciado textual: En lo alto del Templo Mayor, los sacerdotes salpicados de sangre debieron saberlo: el corazón quiere seguir viviendo, con independencia de lo que le ocurre al resto del cuerpo.
- 9º enunciado textual: El corazón se parece un poco a lo que José Antonio Marina llama la inteligencia generadora.
- 10º enunciado textual: Marina distingue dos niveles en nuestra inteligencia: la inteligencia generadora y la inteligencia ejecutiva.
- 11º enunciado textual: La primera se encarga de captar, elaborar, guardar y, algo importantísimo, relacionar la información; es el sistema incansable con el que nuestra mente nos arroja constantemente ocurrencias.
- 12º enunciado textual: Si intento poner mi mente en blanco, al igual que si pretendo que mi corazón se detenga, no lo consigo: me invaden todo tipo de ocurrencias, manifestación inequívoca de que mi cerebro tiene su corazoncito que late y late y late.

UNIDAD D: La cláusula textual

Dentro del enunciado textual, delimitado por punto y seguido, hay unidades de rango inferior. Estas unidades menores están delimitadas por el PUNTO Y COMA, y se llaman *cláusulas textuales*. En nuestro texto sólo hay un ejemplo:

11º enunciado textual

1ª cláusula textual: La primera se encarga de captar, elaborar, guardar y, algo importantísimo, relacionar la información;

2ª cláusula textual: es el sistema incansable con el que nuestra mente nos arroja constantemente ocurrencias.

UNIDAD E: El enunciado oracional

Dentro de la cláusula textual, delimitada por punto y coma, hay unidades que son anunciadas por los DOS PUNTOS y se llaman *enunciados oracionales*. Lo que sigue a los dos puntos constituye una explicación de la información dicha antes de los dos puntos¹⁶, y puede tener la forma de una oración. En el texto, hay un ejemplo:

Enunciados oracionales

8º enunciado textual

Enunciado oracional anunciado por los dos puntos:

el corazón quiere seguir viviendo, con independencia de lo que le ocurre al resto del cuerpo.

Pero lo que sigue a los dos puntos también puede ser una unidad llamada sintagma nominal. En el texto, hay un ejemplo:

10º enunciado textual

Sintagma nominal anunciado por los dos puntos:

la inteligencia generadora y la inteligencia ejecutiva.

UNIDAD F: El sintagma

La unidad textual más pequeña que la puntuación puede dividir es el *sintagma*, y aparece delimitado por la COMA. Se trata de elementos adjuntos, añadidos.

¹⁶ La secuencia que sigue a los dos puntos puede ser “un sintagma nominal (o varios sintagmas coordinados), o ser una estructura oracional, simple (sujeto + predicado) o compleja (con elementos subordinados, por ejemplo). Al segmento que anuncian los dos puntos, por tanto, podemos llamarlo *enunciado oracional*, para distinguirlo de la unidad que hemos denominado *enunciado textual*” (Figueras, 2001, p. 30). Nota aclaratoria que no se informa a los alumnos en este nivel.

En el texto las comas sirven, por ejemplo:

- Para anunciar información adicional, explicativa:

Al corazón del paciente se le aplica una descarga eléctrica, **que lo detiene momentáneamente,**

- Para delimitar la circunstancia física donde ocurre la acción de la siguiente idea:

En lo alto del Templo Mayor, los sacerdotes salpicados de sangre debieron saberlo (...)

- Para separar elementos de una enumeración:

La primera se encarga de **captar, elaborar, guardar (...)**

- Y, en la misma oración, para delimitar incisos, o sea, palabras o frases que se intercalan en otra expresión.

La primera se encarga de captar, elaborar, guardar y, **algo importantísimo,** relacionar la información (...)

5. Práctica independiente

TAREA DE DESEMPEÑO	
Tarea: A partir de la lectura de un texto, identificas las unidades textuales y relacionas cada una de ellas con el signo o los signos de puntuación que las delimitan.	
Meta:	Tu misión es mostrar cómo identificar las unidades textuales, a partir de los signos de puntuación usados en el texto.
Rol:	Eres un asesor educativo y <i>tiktoker</i> , especializado en el área de redacción, y quieres hacer un video para mostrar cómo identificar las unidades textuales, a partir de los signos de puntuación.
Audiencia:	Jóvenes de entre 13 y 18 años que son usuarios de Tik Tok ¹⁷ .
Situación:	El reto involucra explicarlo sencillamente a adolescentes que no saben identificar las unidades textuales.
Producto:	Redactas un texto donde hagas evidente lo anterior, que te servirá como guion para tu video de Tik Tok.
Estándares:	En tu texto debes: <ul style="list-style-type: none">• Indicar en qué te fijas para reconocer las unidades textuales.• Indicar cuántas unidades textuales hay de cada tipo en el texto leído.• Mencionar el signo de puntuación que delimita cada una de esas unidades.

¹⁷ Servicio de redes sociales para hacer y compartir videos de formato corto.

Texto

Una obra literaria es una fábrica, una ciudad, una comarca, un volcán. Una literatura es un país. El lector es un viajero; el alumno es un viajero más o menos neófito. Casi siempre conviene que el maestro sea más experimentado: que vaya delante, que ya haya recorrido las calles, las cañadas; que se apresure a entrar en los edificios nuevos e intente restablecer el orden de las ruinas.

Un maestro, un alumno, un lector de literatura, al igual que los viajeros respetables, no debería hablar sino de los barrios, las cascadas, los templos que ha visitado; es decir, de las obras que ha leído.

Lo que suele enseñarse en los cursos es la historia de la literatura. Pero la historia de la literatura no es un viaje, es apenas un mapa. Lo que hace el maestro es extenderlo frente a los alumnos: señalar en ese esquema, siempre superficial, posibles rutas, los lugares que cree más interesantes o más entrañables o más curiosos.

Lo importante no es conocer el mapa, sino recorrer el territorio; entrar a los bosques y a las plazas, sentarse con los naturales a esperar el camión o a ver pasar un río. El maestro, el alumno, el lector tendrán que plegar el mapa, echárselo en el bolsillo, pues siempre es útil tenerlo a mano, y adentrarse por la tierra ignota: abrir brechas, llegar a los mercados, escalar los farallones, cruzar los ejes viales, zambullirse en una poza, probar el sabor del polvo y de las cañas: regresar, releer¹⁸.

6. Actividades de cierre

Recapitulando, ¿qué unidades textuales delimitan los signos de puntuación? ¿De qué modo los signos de puntuación revelan las intenciones del redactor sobre la manera como las estructuras del texto deben ser organizadas y utilizadas en el proceso de comprensión?

¹⁸ Tomado de F. Garrido (2014). *El buen lector se hace, no nace*. México: Paidós, p. 65.

¿QUÉ HACER CON EL PRODUCTO ENTREGADO?

Tras evaluar los productos, el docente elige seis guiones que presentará al grupo, para que éste elija tres de ellos, que serán realmente utilizados para hacer los videos de TikTok¹⁹.

7. Material de consulta

Si quieres saber más del tema, puedes consultar los siguientes libros:

- *Redacción sin dolor*, de Sandro Cohen.
- *Redacción y Ortografía*, de Ana María Maqueo.

¹⁹ Se proporciona al estudiantado la siguiente liga, que corresponde a un tutorial de TikTok: <https://www.youtube.com/watch?v=Q-ZTv5lnOIU/>.

3.5.4. El párrafo como organizador de unidades temáticas

Planeación sesión 4

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRIID I

TEMA: LOS VALORES DE LA PUNTUACIÓN

Justificación del tema:

Puesto que es fundamental que el alumno reflexione sobre el papel del redactor, es importante mostrarle que cuando él se asuma como tal, debe dar una **estructura de cruz** al texto, lo cual significa que hay signos de nivel microestructural que operan en el plano horizontal, mientras que hay otros en el plano macroestructural que operan en el plano vertical. En las siguientes dos sesiones, nos centraremos en el párrafo, unidad textual superior que se desarrolla en el eje vertical de todo texto (que corresponde a la estructura global del discurso). Ante las serias dificultades que se presentan en los textos redactados por los alumnos, los cuales a menudo tienen escasa o ninguna puntuación o, por el contrario, aparecen hipersegmentados por ella, o incluso no tienen siquiera párrafos, es necesario reflexionar en cuanto a la organización gráfica de la información. Por esto, es preciso que al alumno sepa que la adecuada división en párrafos permite al lector hacerse de una idea coherente del tema general del texto.

<p>Unidad: Lengua escrita y puntuación</p>	<p>Tema: Los valores de la puntuación Subtema: El párrafo como organizador de unidades temáticas</p>		<p>Número de sesión: 4</p>
<p>PROPÓSITO</p>	<p>El alumno reconoce la utilidad del párrafo para distribuir y organizar las distintas unidades temáticas del texto, en el eje vertical de la estructura textual.</p>		
<p>Aprendizajes</p>	<p>Temática</p>	<p>Duración de la sesión</p>	<p>Estrategias</p>
<p>El alumno... Entiende la utilidad del párrafo para organizar y distribuir las distintas unidades temáticas del texto, en el eje vertical de la estructura textual. Preguntas esenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se relaciona el párrafo con la organización y distribución de la información en un texto? ¿En qué radica 	<p>1. El párrafo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su utilidad para organizar y distribuir las distintas unidades temáticas del texto, en el eje vertical del texto • Cómo se construye el tránsito de un párrafo a otro 	<p>50 min.</p>	<p>1) Presentación a los alumnos de los objetivos de la sesión: Objetivo de conocimiento: Examinar la unidad textual párrafo. Objetivo de habilidad: Determinar de qué se trata cada uno de los párrafos de un texto, y cómo éstos se estructuran internamente. 2) Activación del conocimiento previo: Se muestran varios tipos de texto: una obra de teatro, un poema, un artículo científico, un ensayo. Se pregunta: “¿Qué diferencias observas en la presentación gráfica de los textos?”</p>

la utilidad del párrafo? ¿Cómo se identifica el tránsito de un párrafo a otro?

Aplica su entendimiento sobre el párrafo como unidad textual, para determinar qué información se da en cada enunciado y cómo progresa esta información a lo largo del párrafo.

Sabe:

- que el párrafo sirve para distribuir y organizar las unidades temáticas del texto;
- que en cada párrafo se plantea una cuestión específica;
- que en los párrafos hay subtemas que se relacionan con el tema general.

3) Modelado:

El docente expone los temas del día, mediante una presentación en Power Point.

4) Práctica compartida (PC):

A partir del texto (2) usado en el modelado, en conjunto se hace el **esquema de su composición**, para distinguir su estructura interna e:

- indicar los tipos de unidades textuales presentes en el texto y cuántas unidades hay de cada tipo;
- indicar el signo de puntuación que segmenta cada unidad textual.

5) Práctica independiente (PI):

A partir de la lectura de un fragmento de texto y de la observación de la puntuación empleada en él, el alumno determina la estructura de los párrafos y de qué trata cada uno. Para ello elabora un **esquema de composición** del texto, y en él:

- indica los tipos de unidades textuales presentes en el texto;
- indica cuántas unidades hay de cada tipo;

<p>Es capaz de determinar de qué se trata cada uno de los párrafos de un texto, y cómo se estructura internamente cada uno (qué información se da en cada enunciado y cómo progresa ésta a lo largo del párrafo).</p>			<ul style="list-style-type: none"> • indica el signo de puntuación que segmenta cada unidad textual. <p>Y redacta un breve texto en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indica el tema general del texto; • indica qué cuestión específica (del tema general) plantea cada uno de los párrafos; • determina si el autor del texto logró relacionar los subtemas de cada párrafo con el tema general. <p>6) Actividad de cierre:</p> <p>Reflexiona: ¿Cómo se relaciona el párrafo con la organización y distribución de la información en un texto? ¿En qué radica la utilidad del párrafo?</p>
--	--	--	---

<p>Productos: Esquema de composición del texto y escrito breve</p>	
<p>Recursos didácticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point (proyector y computadora) • Pizarrón y plumones • PC impresa y PI en archivo Word, proporcionadas por la profesora • Cuaderno y pluma
<p>Bibliografía básica y de consulta</p>	<p>Figueras, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. <i>Normas</i>, 4, pp. 135-160. Recuperado de https://www.uv.es/normas/2014/miscelanea/Figueras_Bates_2014.pdf</p>
<p>Orientaciones para la evaluación (ver detalle más abajo)</p>	<p>Evaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la activación de conocimientos previo • Realización de la PI • Participación en la recapitulación

EVALUACIÓN:

Se propone evaluar desde una perspectiva cualitativa, que pretende valorar el proceso de aprendizaje a partir de la descripción de lo que el estudiante ha logrado, lo que le falta por alcanzar y lo que todavía no ha logrado.

Tabla de evaluación

PRODUCTOS POR EVALUAR	INSTRUMENTO SUGERIDO	TIEMPO DE EVALUACIÓN
Esquema de composición del texto y escrito breve	Listas de cotejo Mediante dos listas de cotejo, y en parejas de alumnos, se coevalúan las PI. Una vez aplicados los instrumentos, éstos se incluyen en la PI, para que cada alumno tenga en claro los aspectos evaluados y su desempeño en cada uno.	La evaluación continua se realiza durante la clase, mediante anotaciones que el docente toma respecto de la participación oral del alumno, y al final de la clase, una vez que se elaboraron los productos solicitados.

Lista de cotejo para el esquema de composición del texto

Estándares por evaluar: 4

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
El producto tiene la estructura de un esquema					En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación: Insuficiente = 8 de calificación Suficiente = 9 de calificación Satisfactorio = 10 de calificación Destacado = 10 de calificación
Se indican los tipos de unidades textuales presentes en el texto					
Se indican cuántas unidades hay de cada tipo					
Se indica el signo de puntuación que segmenta cada unidad textual					

Lista de cotejo para el texto breve

Estándares por evaluar: 3

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
Se indica el tema general del texto.					En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación: Insuficiente = 8 de calificación Suficiente = 9 de calificación Satisfactorio = 10 de calificación
Se indica qué cuestión específica (del tema general) plantea cada uno de los párrafos.					

Se determina si el autor del texto logró relacionar los subtemas de cada párrafo con el tema general.					Destacado = 10 de calificación
---	--	--	--	--	--------------------------------

Script sesión 4

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 MATERIA: TLRID I

Unidad: Lengua escrita

Tema: Los valores de la puntuación

SUBTEMA: EL PÁRRAFO COMO ORGANIZADOR DE UNIDADES TEMÁTICAS

Actividades de apertura:

1. Objetivos de conocimiento y de habilidad

Examinas la unidad textual párrafo. Además, determinas de qué se trata cada uno de los párrafos de un texto, y cómo éstos se estructuran internamente.

2. Activación del conocimiento previo

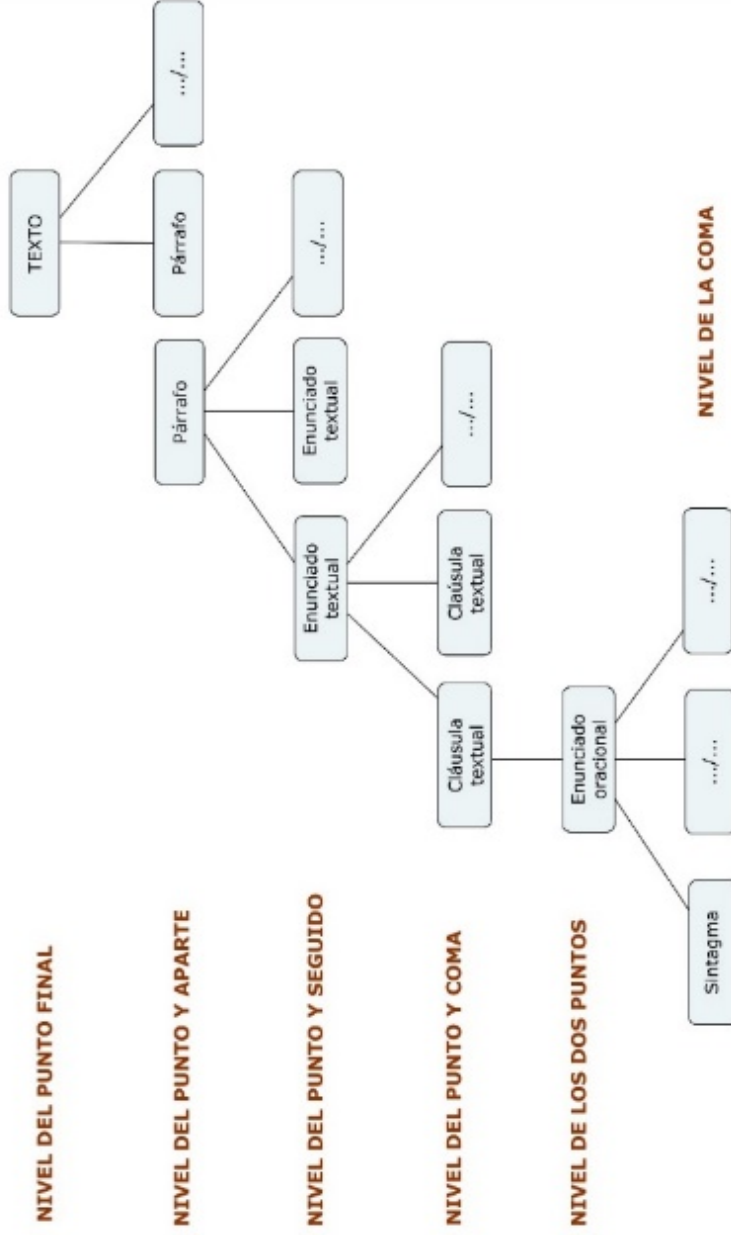
Se muestran varios tipos de texto: una obra de teatro, un poema, un artículo científico, un ensayo. Se pregunta: *¿Qué diferencias observas en la presentación gráfica de los textos? ¿qué diferencias distingues entre la organización de la información en cada uno? Se dirige la atención de los alumnos a los párrafos que hay en el artículo científico y el ensayo.*

Actividades de desarrollo:

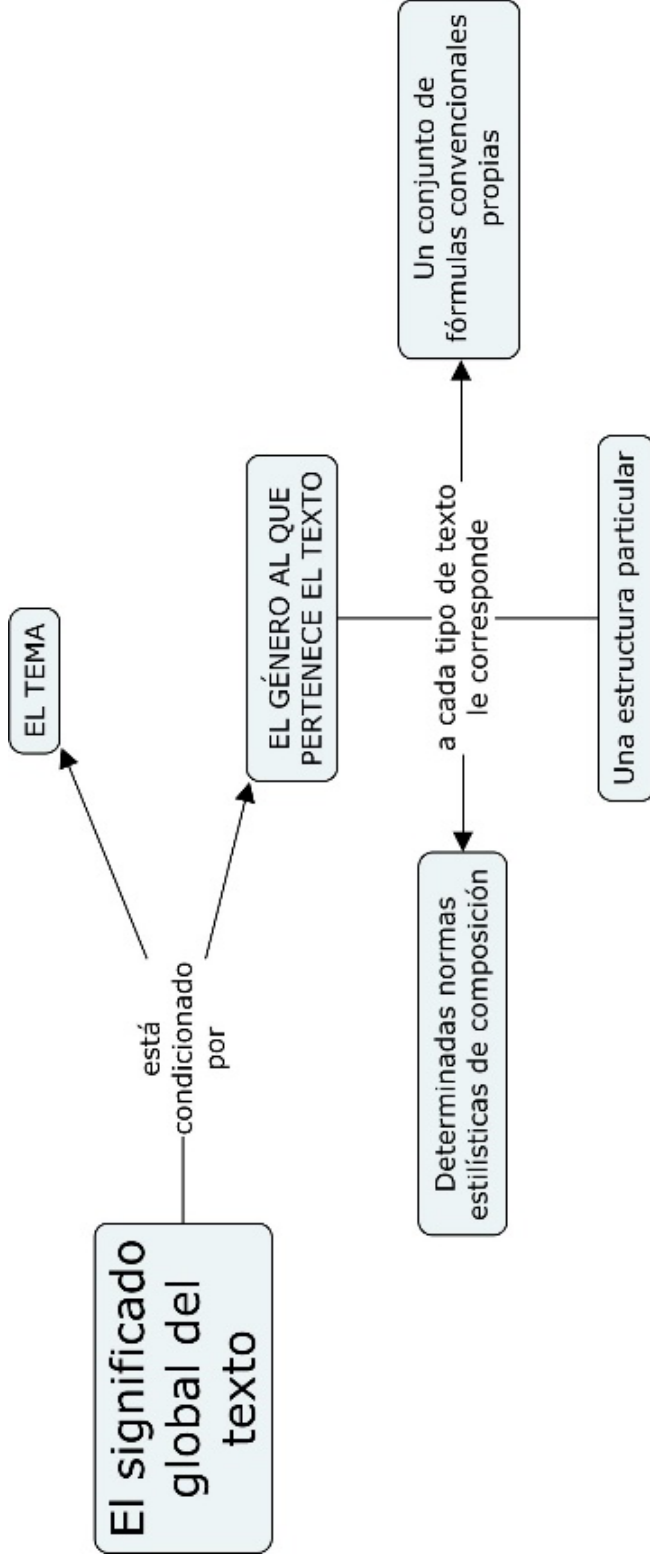
3. Modelado

Como redactores, cuando queremos escribir un ensayo defendiendo, por ejemplo, la pena de muerte, hay que plantearnos qué datos y argumentos queremos usar en la argumentación, y cómo organizar toda esa información; tenemos que decidir cómo distribuirla. Las unidades textuales definidas por la puntuación tienen un valor comunicativo con respecto al significado global del texto.

Unidades textuales definidas por la puntuación



El significado global del texto está condicionado por el tema y el género al que pertenece el texto. De hecho, todo texto pertenece a un género determinado, o bien comparte características de más de un género. No es lo mismo escribir, por ejemplo, una carta de amor, un examen de literatura, una receta de cocina o a una instancia administrativa. A cada uno de estos tipos de texto le corresponden determinadas normas estilísticas de composición, una estructura particular y un conjunto de fórmulas convencionales propias.



Para hacer evidente la relación entre puntuación, significado global del discurso y género al que pertenece el texto, hagamos un ejercicio tomando como ejemplo una receta de cocina.

La receta de cocina proporciona instrucciones para hacer un platillo, o sea, describe un procedimiento, por lo cual es un texto instructivo. Todo procedimiento implica manipular y transformar uno o varios elementos individuales (objetos, ingredientes) mediante acciones simples que, progresivamente, se agrupan para formar operaciones más complejas. Quien escribe una receta tiene que decidir cómo presentar las fases de elaboración del plato en cuestión.

Podría hacerlo mediante una simple lista, en la que aísla y ordena las acciones individuales que son parte del proceso. Si nos enfrentáramos a una receta escrita así, luciría así:

(1)

TARTA CON QUELITES, QUESO Y JITOMATE²⁰

1. tamizar la levadura y la harina
2. verter ambos ingredientes en un recipiente hondo
3. y hacer una fuente con la sal y el agua
4. amasar hasta que el conjunto se agriete
5. añadir el aceite
6. y continuar trabajando hasta obtener una masa consistente y elástica
7. enharinarla ligeramente
8. y dejarla reposar hasta que duplique su volumen
9. posteriormente hacer bolas de masa
10. y extenderlas con un rodillo
11. realzar los bordes con los dedos y
12. disponer una capa fina de salsa de jitomate sobre la superficie seguida de quelites queso y jitomate
13. rociar con el aceite en aerosol
14. e introducir la tarta en el horno precalentado a 200° C
15. hornear entre 15 y 20 minutos hasta que los bordes queden ligeramente crujientes

²⁰ Tomada de M. Chapa y M. Ortiz (1999), *Cocina, nutrición y salud*, México: Secretaría de Salud, p. 150. Texto adaptado.

En esta lista, las acciones básicas o individuales del procedimiento sólo se identifican y ordenan en orden cronológico, pero no están relacionadas entre sí y no se han establecido las relaciones jerárquicas que permiten agrupar las acciones simples que forman parte de la misma operación, ni las operaciones simples que, juntas, conforman una operación compleja, ni las operaciones complejas que constituyen un mismo proceso.

Podría costarnos un poco de trabajo elaborar la receta, siguiendo las instrucciones del ejemplo. La lista o enumeración no permite articular convenientemente la información de un texto instructivo.

Para articular la información, podemos usar signos de puntuación y estructurarla en unidades textuales. Así se facilitaría nuestra comprensión como lectores. La que sigue es sólo una posibilidad de organización de la información.

(2)

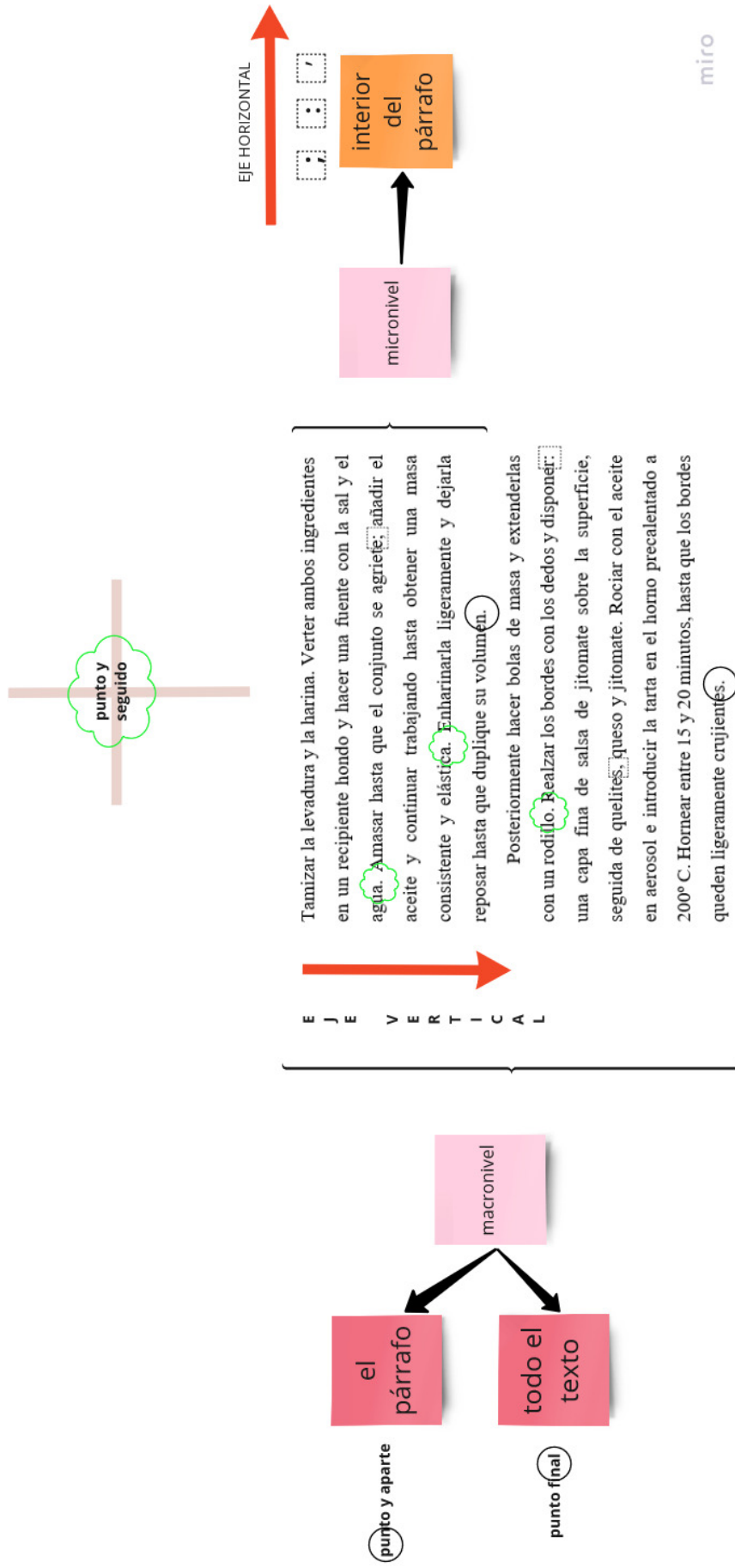
TARTA CON QUELITES, QUESO Y JITOMATE

Tamizar la levadura y la harina. Verter ambos ingredientes en un recipiente hondo y hacer una fuente con la sal y el agua. Amasar hasta que el conjunto se agriete; añadir el aceite y continuar trabajando hasta obtener una masa consistente y elástica. Enharinarla ligeramente y dejarla reposar hasta que duplique su volumen.

Posteriormente hacer bolas de masa y extenderlas con un rodillo. Realzar los bordes con los dedos y disponer: una capa fina de salsa de jitomate sobre la superficie, seguida de quelites, queso y jitomate. Rociar con el aceite en aerosol e introducir la tarta en el horno precalentado a 200° C. Hornear entre 15 y 20 minutos, hasta que los bordes queden ligeramente crujientes.

La segmentación en párrafos mediante el punto y aparte y el punto final desarrolla el eje vertical del texto (la estructura global del discurso); la segmentación interna de los párrafos (con signos como el punto y seguido, punto y coma, dos puntos y coma) desarrolla

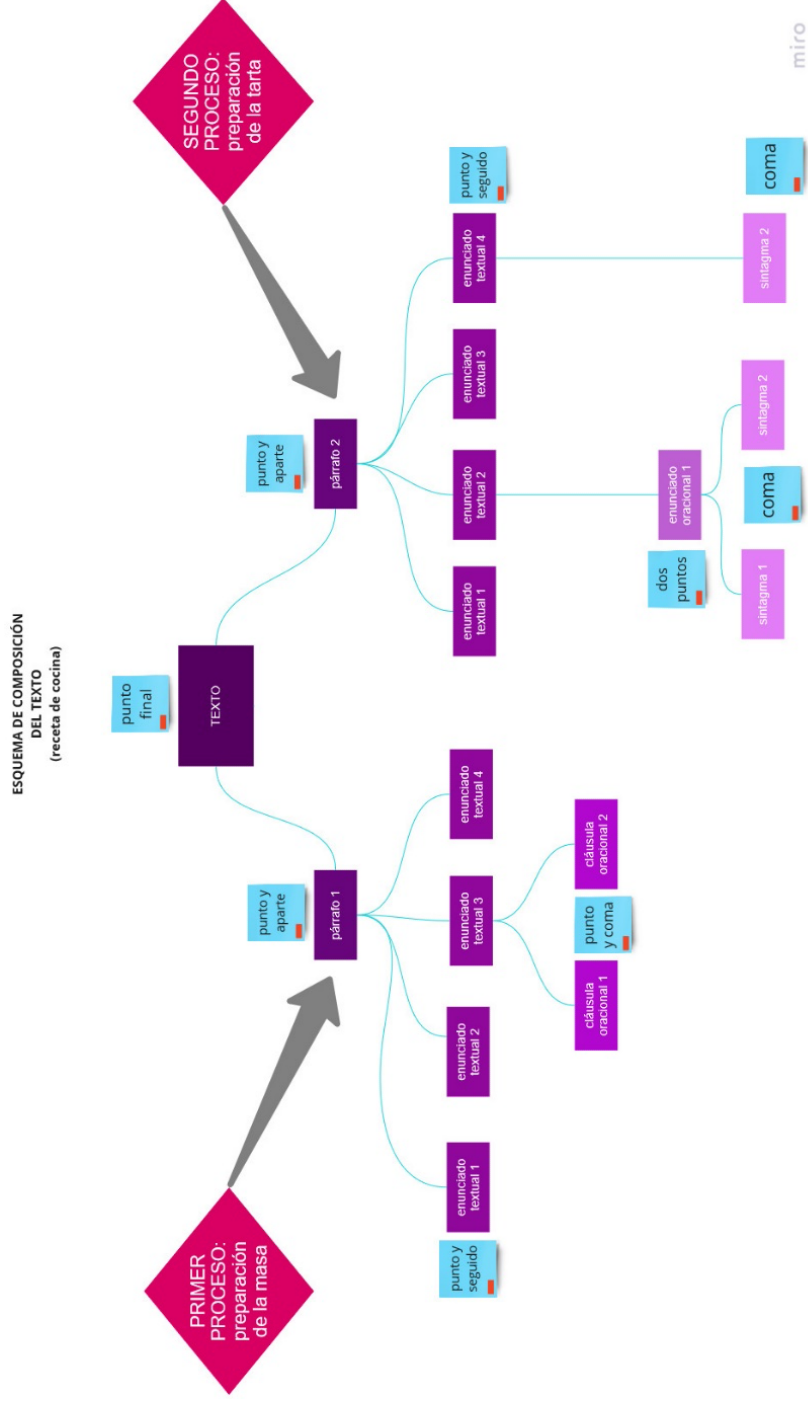
el eje horizontal del texto, lo que forma una estructura en cruz que muchos tipos de textos, como los académicos, siempre deben tener.



4. Práctica compartida

Hagamos el *esquema de la composición* que presenta el texto (2), para distinguir su estructura interna e:

- indicar los tipos de unidades textuales presentes en el texto y cuántas unidades hay de cada tipo;
- indicar el signo de puntuación que segmenta cada unidad textual.



Ahora, para detallar sobre el contenido del texto, redactemos un breve texto en el que señalemos:

- el tema general del texto;
- qué cuestión específica (del tema general) plantea cada uno de los párrafos;
- si el redactor del texto logró relacionar los subtemas de cada párrafo con el tema general.

El tema general del texto corresponde a la descripción de un procedimiento, en este caso, la elaboración de una tarta con quelites, queso y jitomate. En el primer párrafo, se describe el primer proceso, que es la preparación de la masa. Este procedimiento se compone de acciones básicas (como *tamizar, verter, hacer...*), que conforman operaciones básicas (*Tamizar la levadura y la harina. Verter ambos ingredientes en un recipiente hondo y hacer una fuente con la sal y el agua*), que a su vez conforman operaciones complejas (todo el primer proceso). En el segundo párrafo, se describe el segundo proceso, que es la preparación de la tarta. También este procedimiento implica acciones básicas (*hacer, extender*), que conforman operaciones básicas (*hacer bolas de masa y extenderlas con un rodillo*), que a su vez conforman operaciones complejas (todo el segundo proceso). En esta receta, el redactor describió claramente en cada párrafo un proceso particular relacionado con el procedimiento general para hacer una tarta con quelites, queso y jitomate.

Listo, ya determinamos:

- La estructura interna de cada párrafo
- De qué trata cada uno, y cómo la información que hay en ellos se relaciona con el tema global del texto

5. Práctica independiente

TAREA DE DESEMPEÑO	
Tarea: A partir de la lectura de un fragmento de texto y de la observación de la puntuación empleada en él, determinas la estructura de los párrafos y de qué trata cada uno.	
Meta:	Tu misión es mostrar cómo identificar la estructura interna de cada párrafo, y determinar de qué trata cada uno y cómo esa información se relaciona con el tema global del texto.
Rol:	Eres un asesor educativo, especializado en el área de redacción.
Audiencia:	Alumnos de entre 16 y 20 años.
Situación:	El reto involucra mostrar lo anterior a tus alumnos de modo sencillo, pues ellos no conocen la relación entre unidades textuales y puntuación.
Producto:	Elaboras un esquema y un texto breve donde hagas evidente lo anterior.
Estándares:	En tu esquema debes: <ul style="list-style-type: none">• Indicar los tipos de unidades textuales presentes en el texto y cuántas unidades hay de cada tipo.• Indicar el signo de puntuación que segmenta cada unidad textual. En el texto breve debes: <ul style="list-style-type: none">• Indicar el tema general del texto.• Indicar qué cuestión específica (del tema general) plantea cada uno de los párrafos.• Determinar si el autor del texto logró relacionar los subtemas de cada párrafo con el tema general.

A la moda, incluso en las ideas²¹

A excepción de algunas personas que suelen intervenir en una conversación diciendo “de qué hablan que me opongo”, la mayoría de la gente desea agradar a los demás, no desentonar, estar a la moda, de la misma forma en que sucede con los aparadores de nuestra ciudad y de las grandes metrópolis que nos invitan a adquirir “lo de hoy”, aquello que hace un año podría considerarse extraño y que en este momento es casi esencial en nuestro guardarropa.

El problema surge cuando la moda pasa de ser un amigo sugerente a un dictador demandante: en lugar de ayudarnos, nos convertimos en esclavos de sus caprichos. Lo grave es que de la moda en el consumo (vestido, comida, arte decorativo, etcétera) hemos pasado a vivir la moda incluso en la forma de pensar.

Que muchas personas se vistan con pantalones de mezclilla a la cadera no tiene importancia, pero que todas piensen igual sí, porque implica, posiblemente, que no están pensando por sí mismas, sino que se limitan a aceptar las ideas de moda sin hacer un cuestionamiento mayor. El uniforme escolar es externo, el uniforme intelectual es interno y va en contra de la autenticidad humana.

Según muchos filósofos, hoy vivimos en la posmodernidad. Lejos de ser un dato cultural sería interesante descubrir qué tan posmodernos somos nosotros, porque en el fondo conoceríamos qué tan libres somos, al menos en la forma de pensar. Esto, sin olvidar que la idea tiende a la acción. “El hombre posmoderno no mira hacia atrás ni hacia delante, se limita a mirar su propio ombligo”, así lo definió Forster. Vivimos en la época del *yo-ismo*. Otros autores señalan al *homo sentimentalis*, al nihilismo y al ocaso del deber (una nueva moral).

²¹ Tomado de A. Ordieres et al. (2012). *Formación en el pensamiento crítico*. México: McGrawHill, pp. 2-3.

6. Cierre

Recapitulando, ¿cómo se relaciona el párrafo con la organización y distribución de la información en un texto? ¿En qué radica la utilidad del párrafo?

¿QUÉ HACER CON EL PRODUCTO ENTREGADO?

Puesto que se propuso una coevaluación entre pares para este producto, al cabo de esta evaluación se pide a cada estudiante indicar y justificar si le parece que el producto cumple con su función: mostrar cómo identificar la estructura interna de cada párrafo, y determinar de qué trata cada uno y cómo esa información se relaciona con el tema global del texto.

7. Material de consulta

Si quieres saber más del tema, puedes consultar los siguientes libros:

- *Redacción sin dolor*, de Sandro Cohen.
- *Redacción y Ortografía*, de Ana María Maqueo.

3.5.5. El párrafo y la organización vertical del texto

Planeación sesión 5

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRIID I

TEMA: LOS VALORES DE LA PUNTUACIÓN

Justificación del tema:

Puesto que es fundamental que el alumno reflexione sobre el papel del redactor, es importante mostrarle que cuando él se asuma como tal, debe dar una **estructura de cruz** al texto, lo cual significa que hay signos de nivel microestructural que operan en el plano horizontal, mientras que hay otros en el plano macroestructural que operan en el plano vertical. En esta sesión, seguiremos centrándonos en el párrafo, unidad textual superior que se desarrolla en el eje vertical de todo texto (que corresponde a la estructura global del discurso). Ante las serias dificultades que se presentan en los textos redactados por los alumnos, los cuales a menudo tienen escasa o ninguna puntuación o, por el contrario, aparecen hipersegmentados por ella, o incluso no tienen siquiera párrafos, es necesario reflexionar en cuanto a la organización gráfica de la información. Por esto, es preciso que al alumno sepa que la adecuada división en párrafos permite al lector hacerse de una idea coherente del tema general del texto.

<p>Unidad: Lengua escrita y puntuación</p>	<p>Tema: Los valores de la puntuación Subtema: El párrafo y la organización vertical del texto</p>		<p>Número de sesión: 5</p>
<p>PROPÓSITO</p>	<p>El alumno ordena párrafos en desorden, para obtener un discurso coherente.</p>		
<p>Aprendizajes</p>	<p>Temática</p>	<p>Duración de la sesión</p>	<p>Estrategias</p>
<p>El alumno... Entiende que el párrafo funciona al nivel macroestructural, en el plano vertical. Preguntas esenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se relacionan el orden y la coherencia en un texto? ¿por qué el párrafo funciona en el plano vertical del texto? <p>Aplica su entendimiento sobre el párrafo como unidad textual, para organizar</p>	<p>1. El párrafo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su relación con la organización vertical de la información 	<p>50 min</p>	<p>1) Presentación a los alumnos de los objetivos de la sesión: Objetivo de conocimiento: Examinar la estructura vertical del texto y su relación con el párrafo. Objetivo de habilidad: Ordenar de manera coherente los párrafos de un texto en desorden. 2) Activación del conocimiento previo: Se presentan varios materiales cuyo orden ha sido modificado: una tira cómica, una receta de cocina y la letra de una canción. 3) Modelado: El docente expone los temas del día, mediante una presentación en Power Point. 4) Práctica compartida (PC):</p>

verticalmente la información de un texto.

Sabe que los textos, sobre todo los académicos, se estructuran verticalmente mediante el ordenamiento de la información en párrafos.

Es capaz de ordenar un texto en párrafos de manera coherente.

A partir de un texto cuyos párrafos están en desorden, se propone una manera de ordenarlos coherentemente. Primero, se leen los párrafos y se observa la estructura interna de cada uno:

- Qué ideas plantea
- En qué orden se exponen
- Cómo se presentan y se desarrollan

Luego, se comparan entre sí los distintos párrafos y se reflexiona sobre cómo se van enlazando:

- Las expresiones empleadas por el autor al inicio y al final de cada párrafo, ¿sirven para ir vinculando cada nuevo párrafo al anterior y al siguiente?

5) Práctica independiente (PI):

A partir de un texto cuyos párrafos están en desorden, en grupos de tres, los alumnos proponen una manera de ordenarlos coherentemente. Después, explican de manera oral por qué los han organizado de un modo determinado y no de otro, considerando estas preguntas:

- ¿En qué se han basado para establecer ese orden?
- ¿Qué elementos formales tomaron como pistas para reconstruir la estructura?

			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible o no proponer otra organización vertical del texto?
			6) Actividad de cierre Reflexiona: ¿Cómo se relacionan el orden y la coherencia en un texto? ¿Por qué el párrafo funciona en el plano vertical del texto?

Producto: Texto con los párrafos ordenados coherentemente			
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Orientaciones para la e (ver detalle más ab	
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point (proyector y computadora) • Pizarrón y plumones • PC impresa y PI en archivo Word, proporcionadas por la profesora • Cuaderno y pluma 	Figueras, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. <i>Normas</i> , 4, pp. 135-160. Recuperado de https://www.uv.es/normas/2014/miscelanea/Figueras_Bates_2014.pdf Devia-Castillo, M. T. C. (2014). <i>Innovación lectora 1</i> . Pearson: México.	Evaluación formativa: <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la activaci • conocimiento previo • Realización de la PI • Participación en la recapitu 	

EVALUACIÓN:

Se propone evaluar desde una perspectiva cualitativa, que pretende valorar el proceso de aprendizaje a partir de la descripción de lo que el estudiante ha logrado, lo que le falta por alcanzar y lo que todavía no ha logrado.

Tabla de evaluación

PRODUCTOS POR EVALUAR	INSTRUMENTO SUGERIDO	TIEMPO DE EVALUACIÓN
Texto con los párrafos reordenados y redacción de un texto breve.	Listas de cotejo Mediante dos listas de cotejo, se evalúan las PI. Una vez aplicados los instrumentos, éstos se incluyen en la PI, para que cada estudiante tenga en claro los aspectos evaluados y su desempeño en cada uno.	La evaluación continua se realiza durante la clase, mediante anotaciones que el docente toma respecto de la participación oral del alumno, y al final de la clase, una vez que se elaboraron los productos solicitados.

Lista de cotejo para el texto con los párrafos reordenados

Estándares por evaluar: 2

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
Hay un acomodo distinto de los párrafos al propuesto inicialmente.					En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación: Insuficiente = 8 de calificación Suficiente = 9 de calificación Satisfactorio = 10 de calificación Destacado = 10 de calificación
El texto es coherente.					

Lista de cotejo para el texto breve

Estándares por evaluar: 1

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
El estudiante dice en qué se basó para determinar el orden de los párrafos, es decir, expresa su análisis para llegar a ese resultado.					<p>En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación:</p> <p>Insuficiente = 8 de calificación Suficiente = 9 de calificación Satisfactorio = 10 de calificación Destacado = 10 de calificación</p>

Script sesión 5

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRIID I

Unidad: Lengua escrita y puntuación

Tema: Los valores de la puntuación

SUBTEMA: EL PÁRRAFO Y LA ORGANIZACIÓN VERTICAL DEL TEXTO

Actividades de apertura:

1. Objetivos de conocimiento y de habilidad

Examinas la estructura vertical del texto y su relación con el párrafo, y ordenas de manera coherente los párrafos de un texto en desorden.

2. Activación del conocimiento previo

Se muestran varios materiales intervenidos: una tira de Mafalda con las viñetas en desorden; la letra de “Las mañanitas” con las estrofas en desorden; una receta en desorden.

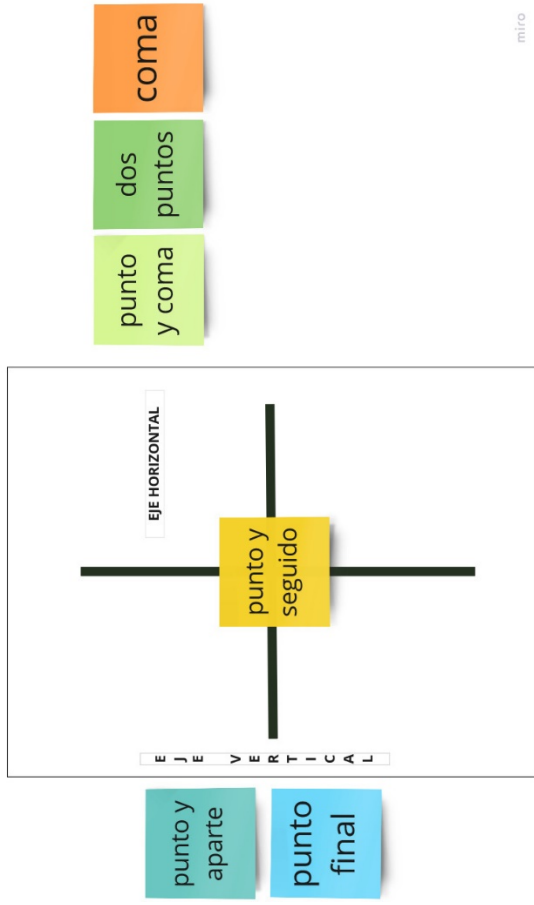
¿Qué piensas al ver este material presentado así? ¿Qué te viene a la mente?

Como se ve, algo no funciona en la manera de presentar la tira, la letra de la canción y la receta. Más allá de identificar, en general, qué tipo de material es cada uno, presentados así realmente no sirven de mucho. ¿Por qué decimos que un material presentado en desorden no sirve de mucho? ¿Qué orden darías a estos materiales?

Actividades de desarrollo:

3. Modelado

Los signos de puntuación sirven para dar el orden y la coherencia que todo texto requiere. Al escribir un texto académico, por ejemplo, la puntuación sirve para otorgarle una estructura de cruz, en la que los signos del micronivel operan en el plano horizontal; los del macronivel, en el plano vertical.



mito

*El punto y seguido, el punto y coma, los dos puntos y la coma construyen el plano horizontal del discurso. Cada nueva unidad debe relacionarse, linealmente, con la precedente y con la siguiente en el texto. En el eje horizontal, partes del texto como el enunciado textual o la cláusula textual forman unidades que se ponen una junto a otra. Éstas tienen independencia por sí mismas, pero deben interpretarse en relación con el segmento anterior en la cadena discursiva. A este primer nivel de discurso, ubicado en el interior del párrafo, podemos llamarlo **micronivel**.*

EJE HORIZONTAL



micronivel:
interior del
párrafo

Tamizar la levadura y la harina. Verter ambos ingredientes en un recipiente hondo y hacer una fuente con la sal y el agua. Amasar hasta que el conjunto se agriete; añadir el aceite y continuar trabajando hasta obtener una masa consistente y elástica. Enharinarla ligeramente y dejarla reposar hasta que duplique su volumen.

miro

micronivel:
interior del
párrafo

Posteriormente hacer bolas de masa y extenderlas con un rodillo. Realzar los bordes con los dedos y disponer: una capa fina de salsa de jitomate sobre la superficie, seguida de quesitos, queso y jitomate. Rociar con el aceite en aerosol e introducir la tarta en el horno precalentado a 200° C. Hornear entre 15 y 20 minutos, hasta que los bordes queden ligeramente crujientes.

miro

Un segundo nivel, en el plano más global del discurso, está formado por las unidades párrafo y el propio texto, definidas, respectivamente, por el punto y aparte y por el punto final. La relación entre párrafos, en efecto, ya no es del mismo rango que entre

enunciados textuales: a la sucesión lineal de los enunciados textuales se superpone la organización y distribución, en escalera, de los párrafos.

La segmentación en párrafos desarrolla el eje vertical de todo texto (la estructura global del texto). El punto y aparte divide el tema general del texto en subtemas específicos, y establece una jerarquía entre ellos; edifica, por tanto, “la columna vertebral” del texto. El punto final cierra el significado y la intención comunicativa del texto. Ambos signos de puntuación dan forma al **macronivel** del discurso.

E
J
E

V
E
R
T
I
C
A
L



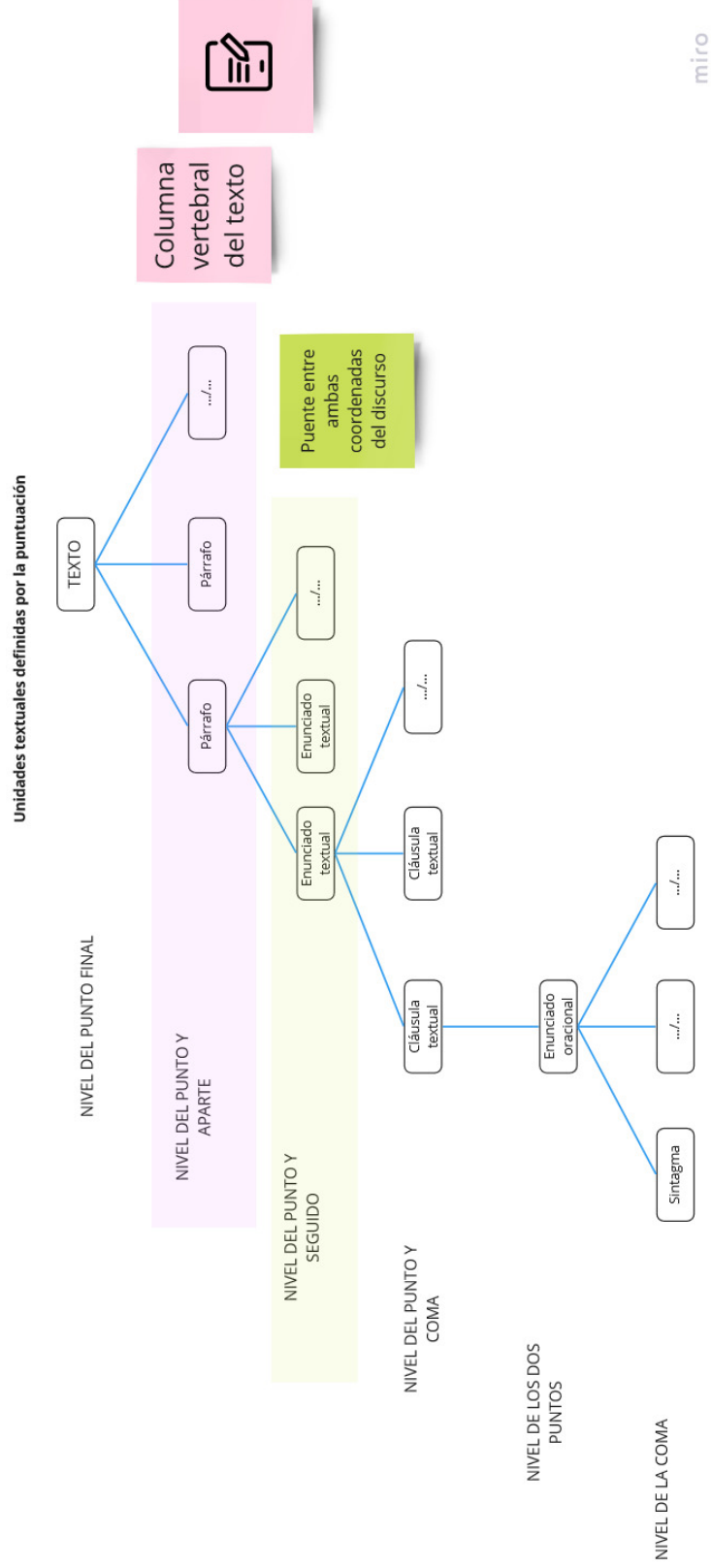
macronivel:
el párrafo y
todo el
texto

Tamizar la levadura y la harina. Verter ambos ingredientes en un recipiente hondo y hacer una fuente con la sal y el agua. Amasar hasta que el conjunto se agriete; añadir el aceite y continuar trabajando hasta obtener una masa consistente y elástica. Enharinarla ligeramente y dejarla reposar hasta que duplique su volumen.

Posteriormente hacer bolas de masa y extenderlas con un rodillo. Realzar los bordes con los dedos y disponer: una capa fina de salsa de jitomate sobre la superficie, seguida de quelites, queso y jitomate. Rociar con el aceite en aerosol e introducir la tarta en el horno precalentado a 200° C. Hornear entre 15 y 20 minutos, hasta que los bordes queden ligeramente crujientes.

miro

Como un puente entre ambas coordenadas del discurso (la vertical y la horizontal), se sitúa el enunciado textual, que es una unidad que pertenece al micronivel, pero marca la transición entre el nivel local y el nivel global del texto. El enunciado textual se pone, en el eje horizontal, junto al enunciado precedente y al siguiente. Al mismo tiempo, aporta la información necesaria para desarrollar el subtema específico del que trata el párrafo. Es esta doble relación con los enunciados textuales, colocados uno junto al otro, y con el párrafo lo que permite considerar que se trata de una unidad que comunica los niveles macro y micro estructurales del discurso.



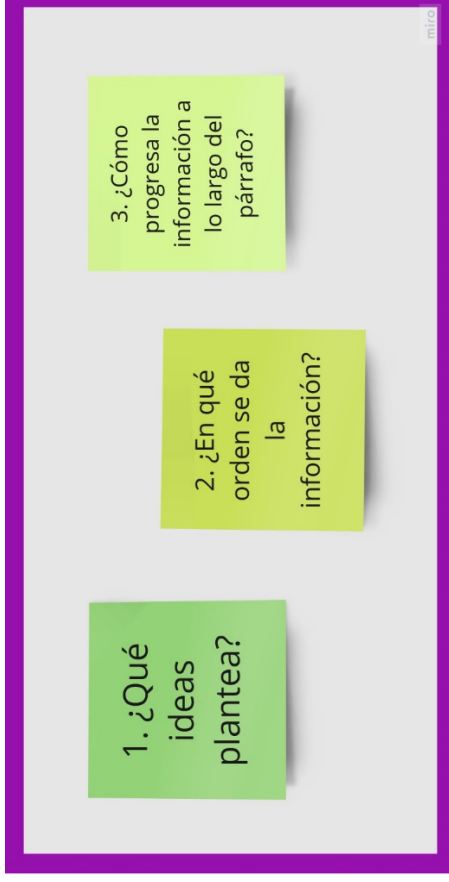
4. Práctica compartida

Vamos a modificar el orden de los párrafos del siguiente texto²², para que el discurso, en conjunto, resulte coherente. Para determinar el orden, primero hay que leer cada párrafo:

1. Es decir, en los productos cuya ingestión abreviaba sin remedio la vida y separaba, definitivamente, de los bienes terrenales. Esa utilización, que se podía calificar de industrial, se ha extendido en la actualidad a todo tipo de productos tóxicos y nosotros, por respeto, al observar la calavera, vaya o no acompañada de dos tibias cruzadas y aunque luzca la mejor de las sonrisas, nos quedamos mudos, sin palabras, como aquellos sujetos que contemplan una desagradable *vanitas* o avistaban el brutal pabellón de los caballeros de fortuna.
2. Más o menos por aquel tiempo, los piratas acostumbraban a enarbolar, en el palo más alto de sus navíos, un pabellón formado por una calavera blanca, casi siempre sonriente y acompañada de dos tibias cruzadas, sobre fondo negro que, al igual que en los terribles bodegones mencionados, sirvió para advertir, a cualquier persona que se cruzara en su ruta, fuera o no creyente, que su vida, casi con toda probabilidad, iba a ser breve y que, como comprobaría pronto, era inútil atesorar bienes terrenales. A partir del siglo XVIII, la calavera con dos tibias se usó en las etiquetas de los frascos que contenían sustancias venenosas.
3. En el siglo XVII se sistematizó la utilización de la imagen de la calavera, a veces, sobre dos tibias cruzadas, en unos cuadros denominados *vanitas*, una variante de los bodegones o naturalezas muertas. En aquellas composiciones solían acompañar a los restos humanos otros elementos, como moscas, libros, monedas, ruinas, velas consumidas, relojes de arena y flores marchitas, símbolos que advertían al creyente sobre la brevedad de la vida y la inutilidad de los bienes terrenales. Por lo que narran las crónicas de la época, la gente, frente a tales pinturas, se quedaba muda, sin poder articular ni una palabra.

²² Adaptado de Carlos Pérez, “Sin palabras”, *Diseño gráfico*, p. 5, en M. T. Clemencia Devia-Castillo, *Innovación lectora*, p. 56.

Hagamos anotaciones sobre cada uno de los párrafos:



- **Párrafo 1:**
 - **Qué ideas plantea.** En este párrafo se habla de productos que acaban con la vida de quien los ingiere. También se dice que hoy día se usan todo tipo de productos tóxicos para ese mismo fin, los cuales, marcados con calaveras, al verlos nos dejan sin palabras.
 - **En qué orden se da la información.** La primera idea es una reformulación, que precisa una idea anterior sobre los productos tóxicos. La idea que sigue se relaciona con la anterior, pues se continúa hablando de la utilización de los productos tóxicos. Luego se pasa a hablar sobre la calavera que los identifica, y de la reacción de quien la ve.
 - **Cómo progresa la información a lo largo del párrafo** (si hay un cambio de tema, si se dan ejemplos, comparaciones, si se generaliza, se resume, se describe, se argumenta o contraargumenta lo dicho en el párrafo anterior). Se comienza hablando de los productos tóxicos y sus efectos mortales, y después se sigue hablando del mismo tema, pero ahora relacionado con la reacción de

quienes están ante la calavera que indica que algo es tóxico. Luego, esta reacción se la compara con la de quienes ven algo desagradable.

- **Párrafo 2:**

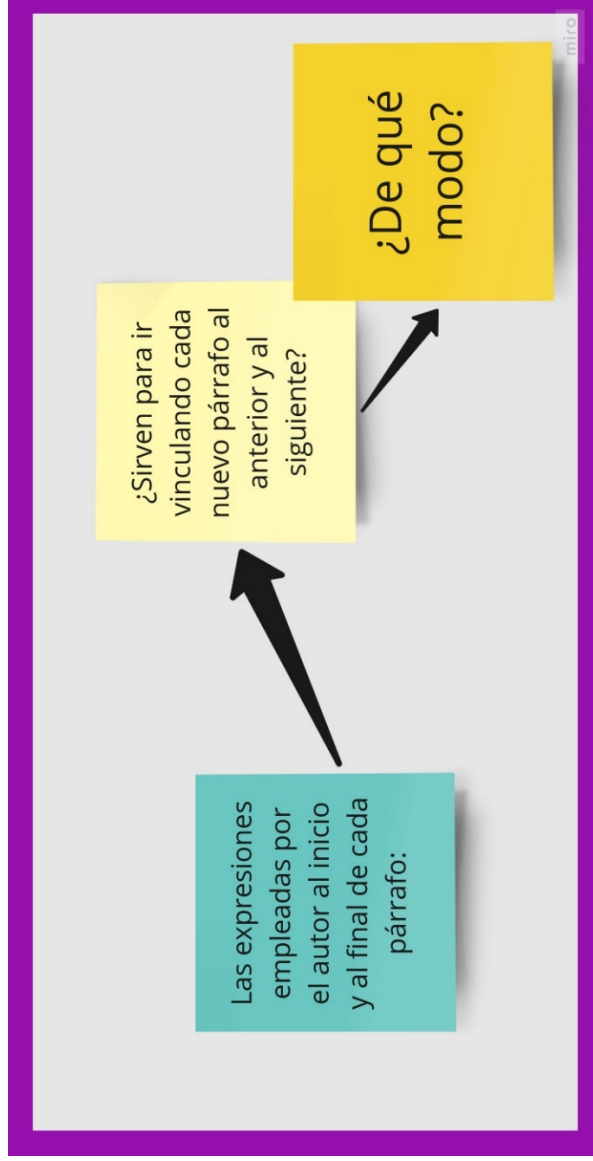
- **Qué ideas plantea.** Se habla de la costumbre que tenían los piratas de enarbolar banderas con calaveras, para advertir que la vida es breve y que por eso era inútil atesorar bienes materiales. Luego se dice que ya en el s. XVIII se usaba la calavera para etiquetar los frascos que contenían sustancias venenosas.
- **En qué orden se da la información.** Primero se habla de que, en cierto tiempo, los piratas tenían la costumbre de enarbolar banderas con una calavera; luego se describe la calavera y se dice para qué servía. Al final de dice en qué siglo la calavera ya servía para etiquetar venenos.
- **Cómo progresa la información a lo largo del párrafo** (si hay un cambio de tema, si se dan ejemplos, si se generaliza, se resume, se argumenta o contraargumenta lo dicho en el párrafo anterior). Se comienza hablando de un tiempo ya mencionado, en que los piratas colgaban banderas con calaveras. Luego se sigue con el tema de la calavera: se la describe, se la compara con la de los bodegones y se dice para qué servía. Después se habla de otros usos que tuvo la calavera en el s. XVIII.

- **Párrafo 3:**

- **Qué ideas plantea.** Se habla del tiempo en que usar la imagen de la calavera se volvió sistemático en ciertos cuadros. También se mencionan otros símbolos que acompañaban a la calavera en esos cuadros, y cuál era la reacción de la gente al ver esas pinturas, según crónicas de la época.

- **En qué orden se da la información.** Primero se habla del tiempo en que la imagen de la calavera se usaba en los cuadros *vanitas*. Luego, de los demás símbolos incluidos en esos cuadros. Al último, se habla de la reacción de la gente al ver esos cuadros.
- **Cómo progresa la información a lo largo del párrafo** (si hay un cambio de tema, si se dan ejemplos, si se generaliza, se resume, se argumenta o contraargumenta lo dicho en el párrafo anterior). Se comienza hablando del tiempo en que se sistematizó el uso de la calavera en ciertos cuadros y se describe cómo lucía. Luego, en la descripción se detallan otros símbolos incluidos en estos cuadros. Después se sigue hablando de estas pinturas, pero ahora relacionadas con la reacción que provocaban en quien las veía.

Ahora, comparemos entre sí los distintos párrafos:



Sí, esas expresiones sirven para que los párrafos se relacionen entre sí. En el párrafo 1, “es decir” sirve para reformular una idea que se dijo previamente, por ello, este párrafo no puede ser el primero del texto. Más bien funciona a modo de explicación, de ampliación, del párrafo anterior, ya que aporta nuevos datos sobre el tema. En el párrafo 2, “Más o menos por aquel tiempo” nos indica que ya se mencionó un momento histórico, por lo tanto, éste tampoco puede ser el primer párrafo del texto. En la última idea de este párrafo se dice: “en las etiquetas de los frascos que contenían sustancias venenosas”, lo cual coincide con la reformulación del párrafo 1, donde “es decir” sirve para precisar de qué productos se trataba. En el párrafo 3, “En el siglo XVII” nos ubica temporalmente e introduce el tema del que se hablará, la imagen de la calavera, que a continuación se comienza a describir. Este párrafo se entiende bien, sin tener que buscar información previa en los otros, por ello, bien podría ser el primero del texto. Además, en nuestro análisis de la estructura interna de los párrafos, anotamos que en los párrafos 1 y 2 se alude a información dicha previamente, lo cual nos da una pista para saber el orden correcto de los párrafos del texto.

A partir del análisis que hicimos, proponemos un nuevo orden para los párrafos:

En el siglo XVII se sistematizó la utilización de la imagen de la calavera, a veces, sobre dos tibias cruzadas, en unos cuadros denominados *vanitas*, una variante de los bodegones o naturalezas muertas. En aquellas composiciones solían acompañar a los restos humanos otros elementos, como moscas, libros, monedas, ruinas, velas consumidas, relojes de arena y flores marchitas, símbolos que advertían al creyente sobre la brevedad de la vida y la inutilidad de los bienes terrenales. Por lo que narran las crónicas de la época, la gente, frente a tales pinturas, se quedaba muda, sin poder articular ni una palabra.

Más o menos por aquel tiempo, los piratas acostumbraban a enarbolar, en el palo más alto de sus navíos, un pabellón formado por una calavera blanca, casi siempre sonriente y acompañada de dos tibias cruzadas, sobre fondo negro que, al igual que en los terribles bodegones mencionados, sirvió para advertir, a cualquier persona que se cruzara en su ruta, fuera o no creyente, que su vida, casi con

toda probabilidad, iba a ser breve y que, como comprobaría pronto, era inútil atesorar bienes terrenales. A partir del siglo XVIII, la calavera con dos tibias se usó en las etiquetas de los frascos que contenían sustancias venenosas.

Es decir, en los productos cuya ingestión abreviaba sin remedio la vida y separaba, definitivamente, de los bienes terrenales. Esa utilización, que se podía calificar de industrial, se ha extendido en la actualidad a todo tipo de productos tóxicos y nosotros, por respeto, al observar la calavera, vaya o no acompañada de dos tibias cruzadas y aunque luzca la mejor de las sonrisas, nos quedamos mudos, sin palabras, como aquellos sujetos que contemplan una desagradable *vanitas* o avistaban el brutal pabellón de los caballeros de fortuna.

5. Práctica independiente

TAREA DE DESEMPEÑO	
Tarea: Junto con otro compañero, a partir de la lectura de párrafos pertenecientes a un mismo texto, pero que están en desorden, determinas el orden de éstos, para que el discurso, en conjunto, sea coherente.	
Meta:	Su misión es hacer que un texto incoherente resulte coherente.
Rol:	Ambos son redactores en una revista juvenil dedicada a la difusión de la ciencia.
Audiencia:	Lectores de la revista de entre 15-20 años.
Situación:	Otro redactor creó un reto para los lectores de la revista: dar orden a los párrafos de un texto, para que éste sea coherente. Él debía entregar la solución, junto con el texto en desorden, para su publicación, pero enfermó. Ahora les toca a ustedes reconstruir el texto y entregarlo al redactor en jefe,

	quien para asegurarse de que puede confiar en su trabajo, les ha pedido decir por escrito en qué se basaron para dar acomodo al texto en desorden.
Producto:	<ul style="list-style-type: none"> • Texto con los párrafos ordenados de tal modo que el discurso, en conjunto, sea coherente. • Breve texto donde cada uno justifica el acomodo asignado a los párrafos. Esa reflexión es individual.
Estándares:	<p>El texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debe mostrar un acomodo distinto de los párrafos al dado inicialmente. • Debe ser coherente. <p>En el breve texto que redactes debes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mencionar en qué te basaste para determinar el orden de los párrafos, es decir, expresar el análisis que hiciste para llegar a ese resultado.

Texto alterado intencionalmente

El mar delimitador²³

1. Casi todos los líquidos se contraen aproximadamente 10% al enfriarse. El agua también lo hace, pero sólo hasta cierto punto. En cuanto se encuentra a una distancia mínima de la congelación, empieza (de forma perversa, cautivadora, completamente

²³ En M. T. C. Devia-Castillo, 2014, *Innovación lectora 1*, p. 70, Pearson: México.

inverosímil) a expandirse. En estado sólido es casi una décima parte más voluminosa que en estado líquido. El hielo, como se expande, flota en el agua (“una propiedad sumamente extraña, según John Gribbin). Si careciera de esta espléndida rebeldía, el hielo se hundiría y lagos y océanos se congelarían de abajo hacia arriba. Sin hielo superficial que retuviera el calor más abajo, el calor del agua irradiaría, dejándola aún más fría y creando más hielo. Los océanos no tardarían en congelarse y seguirían congelados mucho tiempo, probablemente para siempre, condiciones que no podrían sostener la vida. Por suerte para nosotros, el agua parece no hacer caso de las normas químicas y las leyes físicas.

2. Todo el mundo sabe que la fórmula química del agua es H_2O , lo que significa que consiste en un átomo grande de oxígeno y dos átomos más pequeños de hidrógeno unidos a él. Los átomos de hidrógeno se aferran ferrozmente a su huésped oxigénico, pero establecen también enlaces casuales con otras moléculas de agua. La molécula de agua, por su naturaleza, se enreda en una especie de baile con otras moléculas de agua, formando breves enlaces y desplazándose luego, como si fueran participantes de un baile que fueran cambiando de pareja. Por emplear el bello símil de Robert Kunzinger. Un vaso con agua tal vez no parezca muy animado, pero cada molécula que hay en él está cambiando de pareja a razón de miles de millones de veces por segundo.
3. Como el agua es tan ubicua, tendemos a no darnos cuenta de que es una sustancia extraordinaria. Casi no hay nada de ella que pueda emplearse para establecer predicciones fiables acerca de las propiedades de otros líquidos y a la inversa. Si no supieras nada del agua y basaras tus conjeturas en el comportamiento de los compuestos químicamente más afines a ella (selenuro de hidrógeno o sulfuro de hidrógeno, sobre todo) esperarías que entrara en ebullición a $93\text{ }^{\circ}\text{C}$ y que fuera un gas a temperatura ambiente.
4. Imagina lo que sería vivir en un mundo dominado por el óxido de dihidrógeno, un compuesto que no tiene sabor ni olor y que es tan variable en sus propiedades que, en general, resulta benigno, aunque hay veces en que mata con gran rapidez. Según el estado en que se halle, puede escaldarte o congelarte. En presencia de ciertas moléculas orgánicas forma ácidos carbónicos tan desagradables que dejan árboles sin hojas y corroen los rostros de las estatuas. En grandes cantidades, cuando se agita, puede

golpear con una furia que ningún edificio humano podría soportar. A menudo es una sustancia asesina incluso para quienes han aprendido vivir en ella. Nosotros la llamamos agua.

5. Por eso las moléculas de agua se mantienen unidas formando cuerpos como los charcos y los lagos, pero no tan unidas como para no poder separarse cuando te lanzas, por ejemplo, de cabeza a una alberca llena de ellas. Sólo 15% de ellas se tocan realmente en cualquier momento dado.
6. El agua está en todas partes. Una papa es 80% agua. Una vaca, 74%. Una bacteria, 75%. Un tomate, que es agua en 95%, es poco más que agua. Hasta los humanos somos agua en 65%, lo que nos hace más líquidos que sólidos por un margen de casi dos a uno. El agua es una cosa rara. Es informe y transparente y, sin embargo, deseamos estar a su lado. No tiene sabor pero nos encanta beberla. Somos capaces de recorrer grandes distancias y de pagar pequeñas fortunas por verla al salir el Sol. Y, aun sabiendo que es peligrosa y que ahoga a decenas de miles de personas al año, nos encanta retozar en ella.

6. Cierre

Reflexiona: ¿Cómo se relacionan el orden y la coherencia en un texto? ¿Por qué el párrafo funciona en el plano vertical del texto?

¿QUÉ HACER CON EL PRODUCTO ENTREGADO?

Se retoma sólo el texto con los párrafos reacomodados. Se pide a cada estudiante que imprima esa parte de su práctica independiente, en una hoja tamaño carta. Luego, todas las hojas se pegan en el pizarrón, para compararlas y determinar grupalmente cuántas versiones hay del mismo texto.

7. Material de consulta

- *Redacción sin dolor*, de Sandro Cohen.
- *Redacción y Ortografía*, de Ana María Maqueo.

3.5.6. Niveles de puntuación

Planeación sesión 6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRIID I

TEMA: LOS VALORES DE LA PUNTUACIÓN

Justificación del tema:

Contrastar los niveles de complejidad estructural que, gracias a la puntuación, puede haber en los textos. Esta actividad sirve para apreciar las diferencias, a partir de observar qué tipo de signos se emplea en textos cuyo estilo de puntuación es distinto. Es importante motivar al estudiante a sacar conclusiones sobre la relación entre niveles de puntuación y estructura del texto, para que tome conciencia precisamente de los distintos niveles de puntuación que pueden operar en un texto, y que ello le sirva para recapacitar sobre el nivel de puntuación empleado en sus propios escritos.

Unidad: Lengua escrita y puntuación		Tema: Los valores de la puntuación Subtema: Niveles de puntuación		Número de sesión: 6
PROPÓSITO	El alumno compara dos textos con estilos de puntuación distintos, para distinguir los niveles de puntuación que pueden operar en un texto.			
Aprendizajes	Temática	Duración de la sesión	Estrategias	
El alumno... Entiende que <ul style="list-style-type: none"> • los signos se pueden clasificar según su función primordial: articular las unidades textuales básicas del texto, o desarrollar la estructura del discurso delimitando unidades de segundo orden; • que los signos pragmático-discursivos dotan al 	1. Signos de puntuación semántico-sintácticos <ul style="list-style-type: none"> • Coma • Dos puntos • Punto y coma • Punto y seguido • Punto y aparte • Punto final 2. Signos de puntuación pragmático-discursivos <ul style="list-style-type: none"> • Guiones largos • Paréntesis • Comillas • Signos de interrogación • Signos de exclamación • Puntos suspensivos 	50 min.	1) Presentación a los alumnos de los objetivos de la sesión: Objetivo de conocimiento: Conocer la clasificación de los signos de puntuación, según su función primordial. Objetivo de habilidad: Distinguir los niveles de puntuación que pueden operar en un texto. 2) Activación del conocimiento previo: Lluvia de ideas sobre objetos de la vida cotidiana que pueden clasificarse según criterios de funcionalidad. 3) Modelado:	

texto de mayor grado de complejidad discursiva.

Preguntas esenciales:

- ¿Por qué es difícil escribir un texto de cierta extensión sin usar puntos y comas?
¿Por qué es posible componer textos sin emplear signos de puntuación pragmático-discursivos?

Aplica su entendimiento sobre la clasificación de los signos de puntuación, para distinguir los niveles de puntuación que pueden operar en un texto.

Sabe que los signos de puntuación se clasifican en semántico-sintácticos y en pragmático-discursivos.

Es capaz de apreciar las diferencias entre dos textos

El docente expone los temas del día, mediante una presentación en Power Point.

4) Práctica compartida (PC):

Se contrastan dos fragmentos con estilos de puntuación distintos, para identificar qué tipo de signos se emplea en uno y otro texto. Se toman en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencias de puntuación observas?
- ¿Puede hablarse de niveles de puntuación distintos entre ambos textos?
- ¿Te parece que uno de los dos presenta una puntuación más compleja que el otro?
- Si es así, ¿en qué te basas para llegar a esa conclusión?

5) Práctica independiente (PI):

A partir de la lectura de dos textos —uno puntuado de manera muy simple, y otro en que hay relaciones jerárquicas complejas entre las unidades textuales—, el alumno contrasta las diferencias entre los estilos de puntuación de cada uno. Redacta un texto para expresar sus observaciones.

6) Actividad de cierre:

que presentan estilos de puntuación distintos.			Reflexiona: ¿Por qué es difícil escribir un texto de cierta extensión sin usar puntos y comas? ¿Por qué es posible componer textos sin emplear signos de puntuación pragmático-discursivos?
--	--	--	---

Producto: Cuestionario respondido			
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Orientaciones para la e (ver detalle más ab	
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point (proyector y computadora) • Pizarrón y plumones • PC impresa y PI en archivo Word, proporcionadas por la profesora • Cuaderno y pluma 	<p>Figueras, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. <i>Normas</i>, 4, pp. 135-160. Recuperado de https://www.uv.es/normas/2014/miscelanea/Figueras_Bates_2014.pdf</p>	Evaluación formativa: <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la activaci conocimiento previo • Realización de la PI • Participación en la recapitu 	

EVALUACIÓN:

Se propone evaluar desde una perspectiva cualitativa, que pretende valorar el proceso de aprendizaje a partir de la descripción de lo que el estudiante ha logrado, lo que le falta por alcanzar y lo que todavía no ha logrado.

Tabla de evaluación

PRODUCTOS POR EVALUAR	INSTRUMENTO SUGERIDO	TIEMPO DE EVALUACIÓN
Cuestionario contestado	<p>Lista de cotejo</p> <p>Mediante una lista de cotejo, se evalúa la PI. Una vez aplicado el instrumento, éste se incluye en la PI, para que cada estudiante tenga en claro los aspectos evaluados y su desempeño en cada uno.</p>	<p>La evaluación continua se realiza durante la clase, mediante anotaciones que el docente toma respecto de la participación oral del alumno, y al final de la clase, una vez que se elaboraron los productos solicitados.</p>

Lista de cotejo para el cuestionario contestado

Estándares por evaluar: 2

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
Todas las preguntas están contestadas.					En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación:
Las respuestas son claras y coherentes.					<p>Insuficiente = 8 de calificación</p> <p>Suficiente = 9 de calificación</p> <p>Satisfactorio = 10 de calificación</p> <p>Destacado = 10 de calificación</p>

Script sesión 6

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRIID I

SUBTEMA: NIVELES DE PUNTUACIÓN

Actividades de apertura:

1. Objetivos de conocimiento y de habilidad

Conoces la clasificación de los signos de puntuación, según su función primordial, y distingues los niveles de puntuación que pueden operar en un texto.

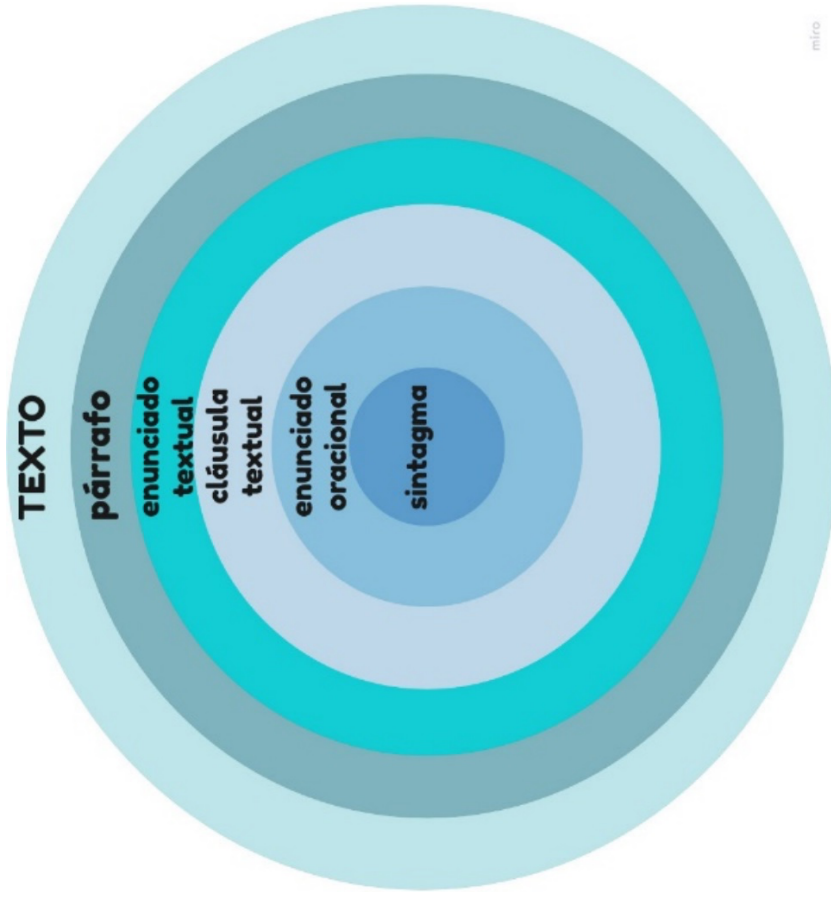
2. Activación del conocimiento previo

Se propone una lluvia de ideas sobre objetos de la vida cotidiana que pueden clasificarse según criterios de funcionalidad.

Actividades de desarrollo:

3. Modelado

Hasta el momento, hemos considerado únicamente los bloques de texto limitados por los puntos (punto final, punto y aparte y punto y seguido), el punto y coma, los dos puntos y la coma. Estos signos de puntuación comparten la función de definir unidades de procesamiento básicas del texto:



*La prueba de que se trata de **signos básicos** es que no es posible escribir un texto sin emplear ningún punto, y es muy difícil hacerlo sin ninguna coma. Podemos llamar a este grupo de signos “signos básicos”, porque sin ellos no podemos organizar el texto y darle estructura.*

SIGNOS BÁSICOS

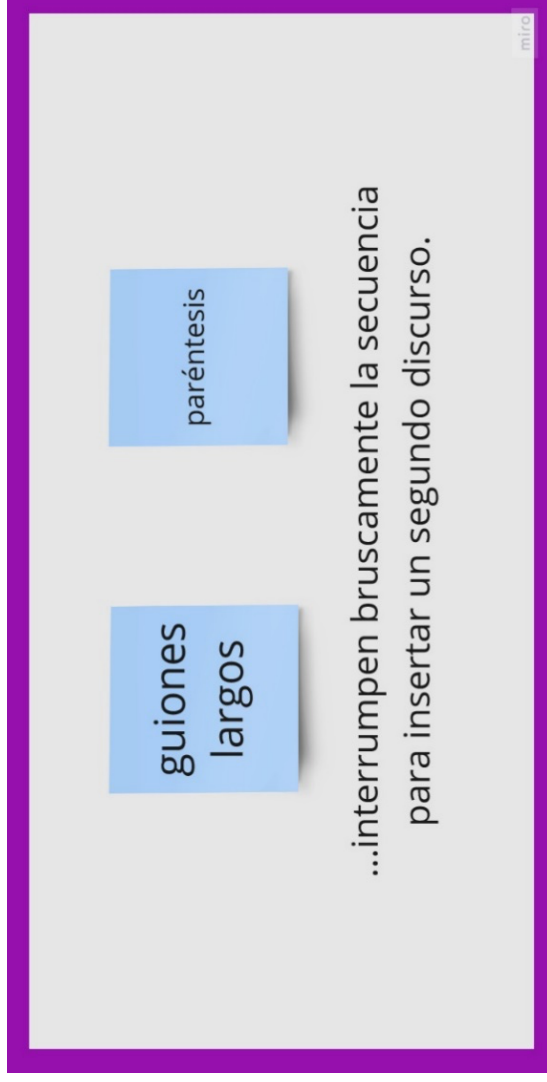
SIGNO DE PUNTUACIÓN	UNIDADES DEL TEXTO	
Coma Dos puntos Punto y coma Punto y seguido	Sintagma Enunciado oracional Cláusula textual Enunciado textual	MICRONIVEL
Punto y aparte Punto final	Párrafo Texto	MACRONIVEL

A diferencia de las marcas anteriores, hay otras cuya función no es articular las unidades textuales básicas del texto, sino desarrollar la estructura del discurso delimitando unidades que corresponden a un segundo discurso insertado, o que indican modalidad, como pregunta o sorpresa. A estos signos los podemos llamar “pragmático-discursivos”:

SIGNOS PRAGMÁTICO-DISCURSIVOS

INTRODUCCIÓN DE UN SEGUNDO DISCURSO	MARCADORES O SIGNOS DE MODALIDAD	
Guiones largos Paréntesis Comillas	Signos de interrogación Signos de exclamación Puntos suspensivos	micro

Por un lado, así como es no es posible construir un texto de cierta extensión sin puntuarlo con signos básicos como el punto, y es muy difícil hacerlo sin ninguna coma, por otro lado, es totalmente posible componer textos en que no se emplee ninguno de los signos pragmático-discursivos. Sin embargo, estos signos sirven para dar mayor grado de complejidad discursiva, sobre todo, los paréntesis y los guiones largos:



Pero, como redactor, ¿cómo saber cuándo es pertinente insertar el inciso y cuándo retomar y seguir desarrollando correctamente la secuencia interrumpida?

Leamos este texto²⁴ redactado por un escritor inexperto:

²⁴ Tomado de C. Figueras (2001). *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: EUB-Octaedro, pp. 37-38.

(1)

Por otro lado, si con una intervención de este tipo sólo se consiguiera favorecer económicamente a la nación que está prestando “ayuda”, cuyo único objetivo será el de obtener mayor prestigio social aprovechando la debilidad de la misma, estas cosas siguen ocurriendo a las puertas del siglo XXI, no cabe sino decir que es algo totalmente despreciable, inhumano e indigno.

Uno de los problemas de (1) es la abundancia de incisos, no señalados convenientemente, que se integran en el enunciado. Segmentos como “cuyo único objetivo será el de obtener mayor prestigio social aprovechando la debilidad de la misma” y, sobre todo, “estas cosas siguen ocurriendo a las puertas del siglo XXI” están desgajados y rompen con la secuencia, pues sólo están delimitados por comas. Esto provoca que el fragmento en conjunto resulte costoso de procesar. Para facilitar la interpretación del lector, sería preferible una puntuación como la de (2):

(2)

Por otro lado, si con una intervención de este tipo sólo se consiguiera favorecer económicamente a la nación que está prestando “ayuda” —cuyo único objetivo será el de obtener mayor prestigio social aprovechando la debilidad de la misma (estas cosas siguen ocurriendo a las puertas del siglo XXI)—, no cabe sino decir que es algo totalmente despreciable, inhumano e indigno.

En la versión (2) se marcan adecuadamente los incisos que se apartan de la estructura general del enunciado:

estructura general del enunciado

Por otro lado, si con una intervención de este tipo sólo se consiguiera favorecer económicamente a la nación que está prestando “ayuda” —cuyo único objetivo será el de obtener mayor prestigio social aprovechando la debilidad de la misma (estas cosas siguen ocurriendo a las puertas del siglo XXI)—, no cabe sino decir que es algo totalmente despreciable, inhumano e indigno.

miro

A veces, como redactores, no usamos de manera regular los guiones largos y los paréntesis, ni signos como el punto y coma y los dos puntos, porque nos parecen complejos. Sin embargo, no hacerlo repercute en la estructura del texto.

4. Práctica compartida

Para contrastar la diferencia entre un texto puntuado de manera muy simple, y otro en que hay relaciones jerárquicas más complejas entre las unidades del texto, leamos los siguientes fragmentos:

A.²⁵

Si repasamos el capítulo 26 del *Levítico* y el 28 del *Deuteronomio*, donde se describen con minuciosidad todos los premios y castigos (*Lev* 26, 14-45 y *Dt* 28, 15-45) de Dios para quienes cumplan o no sus mandamientos, veremos que Yaveh amenazó al pecador con toda suerte de enfermedades y canalladas conocidas en aquel entonces—incluso la de convertirlo en un cornudo: “tomarás una mujer y otro la gozará”—, le garantizó un sufrimiento continuo, insidioso y torturante en su vida terrenal... que acabaría, al fin, con su muerte. No hay una sola palabra acerca de ningún infierno—tampoco de ningún cielo— en que seguir padeciendo el resto de la eternidad. ¡Yahveh ignoraba una amenaza tan maravillosa como el infierno!

Tampoco dijeron ni mú acerca del infierno los patriarcas hebreos; y, más sintomático todavía, el mismísimo Moisés no mencionó jamás la existencia del infierno a pesar de que hablaba familiarmente con Dios y había sido educado en Egipto, tierra donde hacía ya siglos se creía en la vida después de la muerte y en los premios y castigos de ultratumba.

B.²⁶

El consumo de drogas es un problema en la sociedad, de ahí que muchos países viendo cómo se está generalizando el consumo de estas sustancias se plantean si legalizarlas o no.

²⁵ Pepe Rodríguez (1998), *Mentiras fundamentales de la Iglesia católica*, p. 430, en C. Figueras (2001). *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: EUB-Octaedro, p. 38. Puesto que este texto puede resultar polémico para algunos estudiantes, es oportuno prepararlos o avisarles sobre la temática para evitar que se sientan incómodos en clase. De este modo, ellos pueden decidir si asistir o no, e incluso pueden pedir trabajar el tema en casa. No se pretende renunciar a la autenticidad de los materiales, pues “el aula debe entenderse como un espacio social, una mera prolongación de lo que pasa fuera de ella y debería regirse por normas, contenidos y convenciones socioculturales no-adulteradas que se dan en la sociedad, ya que esto forma parte del proceso de socialización y de adaptación de los estudiantes a distintos contextos sociales y al fomento tanto de sus identidades personales como de las identidades comunitarias” (García-Guirao, 2021, s/p). Además, el objetivo de presentar este texto es no sólo “mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes sino también sus destrezas o habilidades blandas tales como la empatía, el pensamiento crítico, la facilidad de comunicación, la creatividad, el trabajo en equipo y el respeto a las diferentes opiniones” (García-Guirao, 2021, s/p).

²⁶ Fragmento de la redacción de un estudiante, tomado de C. Figueras (2001). *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: EUB-Octaedro, pp. 38-39.

En cambio, en otros países como el caso de Holanda, la legalización es un hecho, puesto que el gobierno lo ha creído más conveniente para sus ciudadanos, sabiendo que el consumo no se puede evitar.

Probablemente si se legalizara se evitarían, por una parte, los problemas de contrabando, y por otra, la mala calidad de algunas drogas como las sintéticas que últimamente se han puesto muy de moda, sobre todo en antros y bares juveniles, en donde gente sin escrúpulos induce a adolescentes al consumo con el único fin de enriquecerse.

Pero esta situación conllevaría un peligro, puesto que personas que nunca pensaban probar ningún tipo de estimulantes, o bien por no saber dónde conseguirlo, o bien por miedo a actuar en contra de la ley, lo podrían intentar por tenerlo más a la mano.

Ahora, contestemos las siguientes preguntas sobre las diferencias que apreciamos entre los textos:

1. ¿Qué tipo de signos se emplea en uno y otro texto?

El autor del **texto A** emplea un repertorio bastante amplio de marcas: usa signos básicos (puntos, comas), y también signos más complejos, como punto y coma y dos puntos (signos simples), y guiones largos, paréntesis y comillas (signos pragmático-discursivos). Además, recurre a marcadores de modalidad, como los puntos suspensivos o los signos de exclamación.

El autor de **texto B**, por el contrario, ha optado por una puntuación mínima, pues sólo usa punto y aparte y coma (signos básicos). En este texto, por lo tanto, sólo hay dos niveles: el que marcan las comas y el que marca el punto y aparte. En comparación con el texto A, éste muestra un grado más bajo de complejidad estructural.

2. ¿Te parece que uno de los dos presenta una puntuación más compleja que el otro? Si es así, ¿en qué te basas para llegar a esa conclusión?

El texto A muestra una gran riqueza en puntuación, la cual, precisamente al ser tan rica, dota al texto de una estructura jerárquica que comprende todos los niveles textuales intermedios entre la unidad mínima (el sintagma) y la unidad máxima (el texto). La puntuación del texto A contribuye a precisar las relaciones de significado establecidas entre las distintas partes del texto, tanto en el plano horizontal (entre las unidades que forman el párrafo) como en el vertical (entre párrafos). Por ejemplo, en este texto, el redactor eligió usar dos puntos en el interior del inciso entre guiones largos del primer enunciado del fragmento:

—*incluso la de convertirlo en un cornudo: “tomarás una mujer y otro la gozará”*—

En el segundo párrafo, recurrió al punto y coma para vincular dos informaciones que presenta como complementarias:

Tampoco dijeron ni mí acerca del infierno los patriarcas hebreos; y, más sintomático todavía, el mismísimo Moisés [...]

Los dos puntos y el punto y coma son indicios de una prosa más elaborada, porque ambos signos permiten construir un enunciado textual estructuralmente más complejo e informativamente más denso. Además, el autor de A delimita de manera certera los incisos, ya que distingue adecuadamente entre los incisos que integran la estructura básica del texto, delimitados por una coma:

que acabaría, al fin, con su muerte

de aquellos otros que rompen la cadena discursiva y aportan material más desligado del sentido general de la unidad textual en que se insertan. A estos últimos los coloca entre guiones largos:

No hay una sola palabra acerca de ningún infierno —tampoco de ningún cielo— en que seguir padeciendo el resto de la eternidad.

y entre paréntesis:

(Lev 26, 14-45 y Dt 28, 15-45)

Finalmente, observamos que al autor de A emplea puntos suspensivos:

le garantizó un sufrimiento continuo, insidioso y torturante en su vida terrenal... que acabaría, al fin, con su muerte.

y signos de exclamación:

¡Yahveh ignoraba una amenaza tan maravillosa como el infierno!

Todo ello para *modalizar* el discurso, es decir, para indicar que se introducirá cierto elemento sorpresa o irónico, o para aportar cierto dramatismo al texto, en el caso de los puntos suspensivos; o para indicar pregunta, duda, o sorpresa y admiración, en el caso de los signos de interrogación y de exclamación, respectivamente.

En comparación con el texto A, el B muestra un grado más bajo de complejidad estructural, porque sólo emplea punto y aparte y comas. Además de que la simplicidad de la puntuación utilizada, el autor de B no define convenientemente las distintas unidades del texto, porque omite el punto y seguido y utiliza sistemáticamente el punto y aparte al final de cada enunciado, de modo que párrafo equivale a enunciado. Como cada unidad definida por el punto y aparte plantea una idea individual, que no se desarrolla

a lo largo del párrafo, las ideas aparecen aisladas unas de otras, lo que ocasiona que el lector tenga la impresión de que se trata de un texto fragmentado. El autor de B tampoco resuelve satisfactoriamente los incisos, pues en varias ocasiones no coloca los signos de puntuación necesarios para definir un segmento como inciso (en negritas se indica el segmento incidental):

de ahí que muchos países viendo cómo se está generalizando el consumo de estas sustancias se plantean si legalizarlas o no.

El autor tampoco pudo resaltar, mediante guiones largos, una información claramente suplementaria:

Así está:

En cambio, en otros países como el caso de Holanda, la legalización es un hecho [...]

Así es más adecuado:

En cambio, en otros países —como el caso de Holanda—, la legalización es un hecho [...]

Al no establecer niveles intermedios entre la coma y el punto y aparte, el redactor termina usando la coma en contextos en que sería apropiado recurrir a un punto y coma o a un punto y seguido:

Así está:

El consumo de drogas es un problema en la sociedad, de ahí que [...]

Así es más adecuado:

El consumo de drogas es un problema en la sociedad; de ahí que [...]

El consumo de drogas es un problema en la sociedad. De ahí que [...]

5. Práctica independiente

TAREA DE DESEMPEÑO	
Tarea: A partir de la lectura de dos fragmentos de texto y de la observación de la puntuación empleada en ellos, determinas cuál de los dos presenta un nivel más complejo de puntuación.	
Meta:	Tu misión es determinar cuál de los dos textos es más apropiado para lectores de cierta edad, a partir de su nivel de complejidad en el uso de puntuación.
Rol:	Eres candidato a ser elegido como editor en una editorial de libros y revistas para jóvenes.
Audiencia:	Lectores de entre 15-20 años.
Situación:	El reto involucra contestar, lo mejor posible, el cuestionario que forma parte de tu prueba para ser contratado como editor de la editorial.
Producto:	Cuestionario contestado
Estándares:	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las preguntas deben responderse. • Contestas con claridad y coherencia. • Argumentas tus respuestas.

Texto 1

Cuando una persona lee una noticia, espera encontrar hechos incontrovertibles, supone que el periodista reproduce datos objetivos y neutrales. Sin embargo, al abrir la página de cualquier periódico, nos encontramos con frecuencia que las notas periodísticas tienen en su redacción una mezcla de otros géneros informativos. Hay muchas maneras de dar una noticia, una es matizar la verdad con adjetivos

y adverbios, resaltando parte del contenido, adicionando una interpretación u opinión o incluso omitiendo intencionalmente datos, lo cual convierte a la noticia en un artículo de opinión. Cabe recordar que la opinión es un juicio que puede estar equivocado y que su validez dependerá de la adecuación real que tenga con la verdad.

La redundancia desinformativa tiene un poder insospechado de crear opinión, hacer ambiente, fundar un clima propicio a toda clase de errores. Ciertamente, mil mentiras no hacen una sola verdad. Pero una mentira o una media verdad repetida por un medio poderoso de comunicación se convierte en una verdad de hecho. Viene a constituir una “creencia”, lo que le otorga un carácter de algo intocable en que se asienta la vida intelectual del hombre y con lo que no cabe discutir sin exponerse a quedar descalificado.²⁷

Texto 2

Ya hemos dicho cómo el mero hecho de la universalidad de la aparición del barroquismo en la Europa culta del siglo XVII inutiliza la teoría según la cual Europa sería la “corruptora del gusto”: todos los rasgos estilísticos del gongorismo nos vienen con la estela del petrarquismo, y el empuje (pasión, contraste, violencia, exceso) del barroquismo se ejerce en todas partes. Estos mismos argumentos valen para hacer muy sospechosa la idea de que la decadencia española es la causante de los llamados “vicios” de la literatura española del siglo XVII.


Si tomamos las dos figuras más importantes, Góngora y Quevedo (como representantes de esos “excesos” y “extravagancias” de estilo —adoptamos la terminología de la crítica de los siglos XVIII-XIX—), nos encontramos con el hecho curioso de que su actitud frente a los problemas nacionales es muy distinta. Quevedo los vive en su vida y en su literatura; Góngora los ignora: cuando le preocupa la política nacional, es la cuya preocupación de pretendiente ante cambio de validos o desaparición de protectores. Góngora es uno de los españoles cegados por el gran engaño: no se da cuenta de los crujidos precursores del hundimiento.²⁸

²⁷ Tomado de A. Ordieres et al. (2012). *Formación en el pensamiento crítico*. México: McGrawHill, p. 10.

²⁸ Tomado de C. Figueras (2001). *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: EUB-Octaedro, p. 151.

CUESTIONARIO

**EDITORIAL
ENSAMBLE**



Nombre del solicitante: _____

Puesto que solicita: _____

A partir de los fragmentos que leíste y de tus conocimientos como experto en redacción, contesta:

- 1) ¿Qué tipo de signos se emplea en uno y otro texto?
- 2) ¿Te parece que uno de los dos presenta una puntuación más compleja que el otro? Si es así, ¿en qué te basas para llegar a esa conclusión?
- 3) Da conclusiones sobre la relación entre niveles de puntuación y estructura del texto.

m110

6. Cierre

Reflexiona: ¿Por qué no se puede escribir un texto de cierta extensión sin usar puntos, y difícilmente escribir uno sin comas? ¿Por qué es posible componer textos sin emplear signos de puntuación como los paréntesis y los guiones largos?

¿QUÉ HACER CON EL PRODUCTO ENTREGADO?

A cada archivo entregado se le borra el nombre del autor y se imprime. Luego, se forman equipos de 3 o 4 integrantes y a cada uno se le entrega cierta cantidad de cuestionarios, para que entre todos los revisen y determinen cuál de ellos merece el trabajo de editor; al final, habrá un cuestionario finalista por cada equipo. En una clase posterior, previamente el docente saca copias de los cuestionarios finalistas y entrega un juego a cada equipo, para su revisión. Luego, cada integrante decide cuál es el mejor y se hace una votación para elegir al único que obtendrá el puesto. Es importante que el docente tenga presente quién es el autor de cada cuestionario, y que en la primera revisión (previa a determinar finalista) los integrantes del equipo no reciban su propio cuestionario.

7. Material de consulta

- *Redacción sin dolor*, de Sandro Cohen.
- *Redacción y Ortografía*, de Ana María Maqueo.

3.5.7. Diferencias de significado entre enunciados

Planeación sesión 7

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRUID I

TEMA: LOS VALORES DE LA PUNTUACIÓN

Justificación del tema:

Una de las reflexiones fundamentales para entender cómo funciona el sistema de puntuación es la relación tan estrecha y directa que hay entre éste y la interpretación. Para que al alumno tome conciencia de esta relación, se proponen actividades que le hagan ver el vínculo directo entre puntuación y comprensión, que de hecho es el recogido por la normativa académica. La idea principal que guía el tema es mostrar al alumno que la puntuación puede concebirse como un conjunto de estrategias comunicativas destinadas a guiar la interpretación.

<p>Unidad: Lengua escrita y puntuación</p>	<p>Tema: Los valores de la puntuación Subtema: Diferencias de significado entre enunciados</p>		<p>Número de sesión: 7</p>
<p>PROPÓSITO El alumno compara dos puntuaciones distintas en secuencias de palabras iguales, para advertir las diferencias de significado entre ellas.</p>			
<p>Aprendizajes</p>	<p>Temática</p>	<p>Duración de la sesión</p>	<p>Estrategias</p>
<p>El alumno...</p> <p>Entiende que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la puntuación es un mecanismo eficaz para dirigir la interpretación del texto; • que sirve para que el lector interprete aquello que el escritor tenía realmente la intención de transmitir. <p>Preguntas esenciales:</p>	<p>1. Los signos de puntuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para construir la interpretación • Marcas colocadas intencionalmente por el emisor para guiar el procesamiento del texto 	<p>50 min.</p>	<p>1) Presentación a los alumnos de los objetivos de la sesión: Objetivo de conocimiento: Conocer la relación directa que hay entre puntuación e interpretación. Objetivo de habilidad: Comparar dos formas de puntuar un mismo texto, para determinar el significado de cada uno, según la puntuación usada.</p> <p>2) Activación del conocimiento previo: Se muestran textos breves cuyo significado es ambiguo o erróneo, por estar mal puntuados.</p> <p>3) Modelado:</p>

- ¿Por qué la relación entre puntuación e interpretación es tan directa? ¿Qué papel juega la puntuación al momento de interpretar un texto?

Aplica su entendimiento sobre los signos de puntuación como instrucciones para construir la interpretación, con el fin de advertir las diferencias entre dos textos con estilos de puntuación distintos.

Sabe que los signos de puntuación representan un conjunto de estrategias comunicativas destinadas a guiar la interpretación.

Es capaz de apreciar las diferencias de significado entre dos textos iguales puntuados de manera distinta.

El docente expone los temas del día, mediante una presentación en Power Point.

4) Práctica compartida (PC):

A partir de la comparación de ejemplos dispuestos en pares —cada par corresponde a una misma secuencia de palabras —, que están puntuados de forma distinta, se advierten las diferencias de significado entre las dos secuencias, y se explica la relación tan directa que hay entre puntuación e interpretación.

5) Práctica independiente (PI):

A partir de la comparación de secuencias de palabras dispuestas en pares, que están puntuadas de forma distinta, el estudiante advierte las diferencias de significado entre las dos secuencias, y explica el significado asociado a cada una.

6) Actividad de cierre:

Reflexiona, ¿por qué la relación entre puntuación e interpretación es tan directa? ¿Qué papel juega la puntuación al momento de interpretar un texto?

Producto: Lista de secuencias de palabras		
Recursos didácticos	Bibliografía básica y de consulta	Orientaciones para la evaluación (ver detalle más abajo)
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point (proyector y computadora) • Pizarrón y plumones • PC impresa y PI en archivo Word, proporcionadas por la profesora • Cuaderno y pluma 	<p>Figueras, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. <i>Normas</i>, 4, pp. 135-160. Recuperado de https://www.uv.es/normas/2014/miscelanea/Figueras_Bates_2014.pdf</p>	<p>Evaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la activación de conocimientos previo • Realización de la PI • Participación en la recapitulación

EVALUACIÓN:

Se propone evaluar desde una perspectiva cualitativa, que pretende valorar el proceso de aprendizaje a partir de la descripción de lo que el estudiante ha logrado, lo que le falta por alcanzar y lo que todavía no ha logrado.

Tabla de evaluación

PRODUCTOS POR EVALUAR	INSTRUMENTO SUGERIDO	TIEMPO DE EVALUACIÓN
Lista de pares de secuencias de palabras	<p>Lista de cotejo</p> <p>Mediante una lista de cotejo, el docente evalúa las PI. Una vez aplicado el instrumento, éste se incluye en la PI, para que cada estudiante tenga en claro los aspectos evaluados y su desempeño en cada uno.</p>	<p>La evaluación continua se realiza durante la clase, mediante anotaciones que el docente toma respecto de la participación oral del alumno, y al final de la clase, una vez que se elaboraron los productos solicitados.</p>

Lista de cotejo para la lista de pares de secuencias de palabras

Estándares por evaluar: 2

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
Se indica delante de cada secuencia de palabras el significado asociado a ella.					En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación: Insuficiente = 8 de calificación Suficiente = 9 de calificación Satisfactorio = 10 de calificación Destacado = 10 de calificación
Cada explicación es clara, lógica y coherente.					

Script sesión 7

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
 ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
 MATERIA: TLRUID I

Unidad: Lengua escrita

Tema: Los valores de la puntuación

SUBTEMA: DIFERENCIAS DE SIGNIFICADO ENTRE ENUNCIADOS

Actividades de apertura:

1. Objetivos de conocimiento y de habilidad

Conoces la relación directa que hay entre puntuación e interpretación, y comparas dos formas de puntuar un mismo texto, para determinar el significado de cada uno, según la puntuación usada.

2. Activación del conocimiento previo

Se muestran los siguientes encabezados tomados de publicaciones digitales. El primero se tomó del sitio de la BBC²⁹, y el segundo de *El País*³⁰:

²⁹ Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-40589915>, el 11 de octubre de 2021.

³⁰ Recuperado de https://verne.elpais.com/verne/2014/10/14/articulo/1413263770_000142.html, el 11 de octubre de 2021.

7 casos en los cuales un error de puntuación u ortografía costaron millones

Redacción
HayFestivalQueretaro@BBCIMundo
10 septiembre 2017



GETTY IMAGES

| Una demanda de US\$10 millones por una coma.

No hay que subestimar el poder de las comas y los puntos.

EL PAÍS

LO MEJOR DE
verne



No, me gusta este titular: comas que lo cambian todo



JAIMIE RUBIO HANCOCK - 14 OCT 2014 - 00:16 CDT.

La coma, esa pequeña mancha de tinta, puede cambiar el sentido de una frase.

¿Qué opinas de lo que dicen los encabezados? ¿Te parece exagerado dar tanta importancia a los signos de puntuación? ¿Qué sabes sobre la relación entre puntuación y significado?

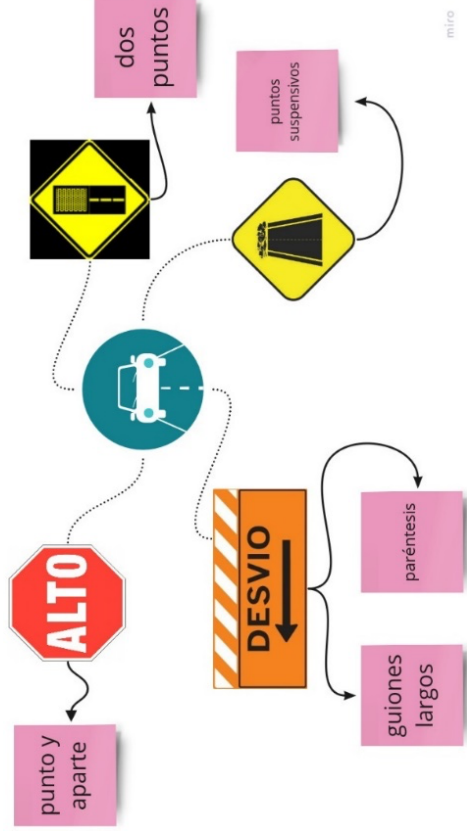
Actividades de desarrollo:

3. Modelado

Hasta ahora hemos desarrollado la idea de que la puntuación es un mecanismo eficaz para dirigir la interpretación del texto. Como hemos visto, en la base de su uso está la necesidad de organizar su significado. Los signos de puntuación son marcas colocadas intencionalmente por el redactor, para guiar la tarea de procesamiento del lector. O sea, sirven para que el lector interprete lo que el escritor tenía realmente la intención de transmitir. Cada signo de puntuación indica al lector cómo debe interpretar lo que leyó y de qué modo tiene que procesar lo que sigue (la siguiente unidad del texto).

Los signos de puntuación transmiten al lector determinadas instrucciones para comprender el contenido del escrito. En este sentido, podemos decir que actúan como si fueran señales de tránsito: cumplen la misión de guiar la circulación del lector por el texto³¹.

Los signos de puntuación son como señales de tránsito:



³¹ C. Figueras (2001). *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: EUB-Octaedro, p. 48.

Por ejemplo, el significado:

- ❖ *del punto y aparte equivaldría a la señal de un alto: hay que hacer un alto breve en la lectura para procesar lo que se acaba de leer como una unidad completa de significado;*
- ❖ *de los dos puntos equivaldría a la señal de fin de pavimento: el tramo anunciado por los dos puntos es una prolongación del enunciado;*
- ❖ *de los guiones largos o paréntesis equivaldría a la señal de desvío obligatorio: se interrumpe momentáneamente la cadena enunciativa para exponer datos secundarios, pero el lector debe conservar en la memoria la información proporcionada antes del segmento entre paréntesis o guiones largos porque, después de éste, se retoma la vía —el enunciado— por la que circulaba antes de desviarse;*
- ❖ *de los puntos suspensivos equivaldría a la señal de carretera cortada: la secuencia está inacabada.*

Al igual que las señales de tránsito, cada signo de puntuación proporciona una instrucción específica para facilitar la tarea de interpretación. El significado que transmite cada uno de estos signos es precisamente esa instrucción específica, que permite circular adecuadamente por la red vial del texto.

4. Práctica compartida

Vamos a advertir las diferencias de significado entre dos puntuaciones distintas de una misma secuencia de palabras, y a explicar qué significado está asociado a cada una.

1.
 - Mariana, come verduras. *Se ordena a Mariana comer verduras.*
 - Mariana come verduras. *Se declara que Mariana come verduras.*
2.
 - Vamos a comer niños. *Se exhorta u ordena comer niños, o se indica que nosotros comeremos niños.*
 - Vamos a comer, niños. *Se exhorta u ordena a los niños ir a comer.*
3.
 - Cinco trabajadores huyen de una obra donde trabajaban tras una fuga tóxica. *Los trabajadores laboraban allí desde que se produjo la fuga.*
 - Cinco trabajadores huyen de una obra donde trabajaban, tras una fuga tóxica. *Los trabajadores, tras la fuga tóxica, huyeron.*
4.
 - La rana que croa está en el estanque. *Específicamente la rana que croa está en el estanque.*
 - La rana, que croa, está en el estanque. *La rana está en el estanque y el “que croa” es información adicional sobre la rana, no esencial para entender la idea rectamente.*
5.
 - Prohibido fumar gas inflamable. *Se ordena no fumar gas inflamable.*
 - Prohibido fumar, gas inflamable. *Se ordena no fumar porque hay gas inflamable.*

6.
 - Tu hermana, María, lo dijo. *Le dicen a María que su hermana dijo algo.*
 - Tu hermana María lo dijo. *Tu hermana se llama María y dijo algo.*
7.
 - Andrés Fulgor, reina en la industria del espectáculo. *Andrés Fulgor tal vez sea como una drag queen en la industria del espectáculo.*
 - Andrés Fulgor reina en la industria del espectáculo. *Andrés Fulgor sobresale de modo eminente en la industria del espectáculo.*
8.
 - Línea de cremas para piernas de uso diario. *Las piernas son de uso diario.*
 - Línea de cremas para piernas, de uso diario. *Lo que es de uso diario es la línea de cremas.*
9.
 - Solicito empleada, inútil presentarse sin referencias. *Es requisito tener referencias para solicitar el trabajo.*
 - Solicito empleada inútil, presentarse sin referencias. *Se solicita a alguien inútil y que no tenga referencias.*
10.
 - La patineta, que te gustó, está en venta. *La patineta está en venta y “que te gustó” es información adicional.*
 - La patineta que te gustó está en venta. *Específicamente la patineta que te gustó está en venta.*

5. Práctica independiente

TAREA DE DESEMPEÑO	
Tarea: Adviertes las diferencias de significado que hay entre dos puntuaciones distintas de una misma secuencia de palabras, y explicas qué significado está asociado a cada una.	
Meta:	Tu misión es evidenciar la relación estrecha que hay entre el significado de un enunciado y la puntuación usada en él.
Rol:	Eres un corrector de estilo, que imparte cursos de redacción.
Audiencia:	Jóvenes de entre 15 y 20 años, que asisten a tu curso de redacción.
Situación:	El contexto en que estás implica que demuestres a los asistentes a tu curso la relación tan directa que hay entre puntuación e interpretación.
Producto:	Lista de secuencias de palabras en pares, con explicación de qué significado está asociado a cada una.
Estándares:	<ul style="list-style-type: none"> • Indicas delante de cada secuencia de palabras el significado asociado a ella. • Cada una de tus explicaciones debe ser clara, lógica y coherente.

Pares de secuencias de palabras³²:

- (1). a. Juan, el amigo de Pedro y su hermano han organizado una campaña para recaudar fondos.
- b. Juan, el amigo de Pedro, y su hermano han organizado una campaña para recaudar fondos.

³² C. Figueras (2001). *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: EUB-Octaedro, pp. 151-152.

- (2). a. La fiesta terminó desgraciadamente.
b. La fiesta terminó, desgraciadamente.
- (3). a. Nos preguntará si ha llegado Juan.
b. Nos preguntará, si ha llegado Juan.
- (4). a. Al llegar temprano a casa, María pudo marcharse a trabajar.
b. Al llegar temprano a casa María, pudo marcharse a trabajar.
- (5) a. El comprador distraído olvidó su cartera.
b. El comprador, distraído, olvidó su cartera.
- (6). a. Los estudiantes de primer curso que han estudiado mucho han aprobado el examen.
b. Los estudiantes de primer curso, que han estudiado mucho, han aprobado el examen.
- (7). a. Envío a Ernesto el mensaje que había recibido por correo electrónico.
b. Envío a Ernesto el mensaje que había recibido, por correo electrónico.
- (8). a. María ha conseguido por fin un trabajo.
b. María, ¡ha conseguido por fin un trabajo!
- (9). a. Se han ido de vacaciones ahora. En agosto, el taller todavía tiene demasiado trabajo.
b. ¿Se han ido de vacaciones ahora, en agosto? El taller todavía tiene demasiado trabajo.

- (10). a. Raúl y Ernesto son buenos amigos desde hace años. Trabajan en la misma ONG.
- b. Raúl y Ernesto son buenos, amigos: desde hace años, trabajan en la misma ONG.

6. Cierre

Reflexiona: ¿por qué la relación que hay entre puntuación e interpretación es tan directa?

¿QUÉ HACER CON EL PRODUCTO ENTREGADO?

Una vez que el estudiante recibe su práctica revisada por el docente, éste socializa grupalmente la revisión, con el fin de que el alumnado exprese dudas e identifique en qué falló.

7. Material de consulta

- *Redacción sin dolor*, de Sandro Cohen.
- *Redacción y Ortografía*, de Ana María Maqueo.

3.5.8. ¿Dos textos?

Planeación sesión 8

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRIID I

TEMA: LOS VALORES DE LA PUNTUACIÓN

Justificación del tema:

Una de las reflexiones fundamentales para entender cómo funciona el sistema de puntuación es la relación tan estrecha y directa que hay entre éste y la interpretación. Para que el alumno tome conciencia de esta relación, se proponen actividades que le hagan ver el vínculo directo entre puntuación y comprensión, que de hecho es el recogido por la normativa académica. La idea principal que guía el tema es mostrar al alumno que la puntuación puede concebirse como un conjunto de estrategias comunicativas destinadas a guiar la interpretación. Para esta sesión se eligió el texto académico, por tratarse de un tipo de escrito en que no puede haber ambigüedad en el sentido y el significado, pues el rigor en el manejo de los datos y en la argumentación es fundamental para su aceptación como tal.

<p>Unidad: Lengua escrita y puntuación</p>	<p>Tema: Los valores de la puntuación Subtema: ¿Dos textos?</p>		<p>Número de sesión: 8</p>
<p>PROPÓSITO</p>	<p>El alumno compara dos versiones de un mismo texto, para determinar sus divergencias de contenido.</p>		
<p>Aprendizajes</p>	<p>Temática</p>	<p>Duración de la sesión</p>	<p>Estrategias</p>
<p>El alumno... Entiende que un cambio de puntuación altera el significado del discurso. Preguntas esenciales: ¿Por qué un cambio de puntuación puede alterar el significado del discurso? ¿En qué medida contribuye la puntuación a que varíe el significado del discurso? Aplica su entendimiento sobre cómo un cambio de puntuación altera el significado del discurso, para</p>			<p>1) Presentación a los alumnos de los objetivos de la sesión: Objetivo de conocimiento: Reconocer que los cambios de puntuación repercuten en la interpretación del texto. Objetivo de habilidad: Comparar dos formas de puntuar un mismo texto para determinar sus divergencias de contenido. 2) Activación del conocimiento previo: Se presenta la Décima de José Mariano Vallejo, y se juega con las varias posibilidades de puntuar el texto. 3) Modelado:</p>

<p>determinar divergencias de contenido.</p> <p>Sabe que los signos de puntuación representan un conjunto de estrategias comunicativas destinadas a guiar la interpretación.</p> <p>Es capaz de advertir que un cambio de puntuación altera el significado del discurso.</p>			<p>El docente expone los temas del día, mediante una presentación en Power Point.</p> <p>4) Práctica compartida (PC):</p> <p>Se tomó un fragmento de un texto, y se reemplazaron algunos signos de puntuación, de modo que hay una versión original y una manipulada. Ambas se comparan para determinar las divergencias de contenido, y si uno de los dos textos resulta más fácil de procesar que el otro, y por qué.</p> <p>5) Práctica independiente (PI):</p> <p>En grupos de cuatro, los alumnos buscan un texto académico. Luego, lo manipulan reemplazando algunos signos de puntuación. Ya que hay dos versiones del mismo texto, cada equipo expone al grupo las divergencias de contenido y determina si uno de los dos textos resulta más fácil de procesar que el otro, y por qué.</p>
<p>Producto: Dos versiones del mismo texto académico (la original y la manipulada), y una exposición en equipo</p>			<p>Recursos didácticos</p>
<p>Bibliografía básica y de consulta</p>			<p>Orientaciones para la e (ver detalle más ab</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point (proyector y computadora) • Pizarrón y plumones • PC impresa y PI en archivo Word, proporcionadas por la profesora • Cuaderno y pluma 	<p>Figueras, C. (2014). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. <i>Normas</i>, 4, pp. 135-160. Recuperado de https://www.uv.es/normas/2014/miscelanea/Figueras_Bates_2014.pdf</p>	<p>Evaluación formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la activaci conocimiento previo • Realización de la PI • Exposición en equipo • Participación en la recapitu
--	--	---

EVALUACIÓN:

Se propone evaluar desde una perspectiva cualitativa, que pretende valorar el proceso de aprendizaje a partir de la descripción de lo que el estudiante ha logrado, lo que le falta por alcanzar y lo que todavía no ha logrado.

Tabla de evaluación

PRODUCTOS POR EVALUAR	INSTRUMENTO SUGERIDO	TIEMPO DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Dos versiones de un mismo texto académico. • Exposición en equipo. 	<p>Listas de cotejo</p> <p>Mediante una lista de cotejo, el docente evalúa el material escrito. Mediante otra lista de cotejo, los estudiantes coevalúan sus exposiciones. Una vez aplicados los instrumentos, éstos se incluyen en la PI, para que cada estudiante tenga en claro los aspectos evaluados y su desempeño en cada uno.</p>	<p>La evaluación continua se realiza durante la clase, mediante anotaciones que el docente toma respecto de la participación oral del alumno, y al final de la clase, una vez que se elaboraron los productos solicitados.</p>

Lista de cotejo para el material escrito

Estándares por evaluar: 5

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
El texto presentado corresponde a uno de corte académico.					En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación: Insuficiente = 8 de calificación Suficiente = 9 de calificación Satisfactorio = 10 de calificación Destacado = 10 de calificación
Del texto original, se tomaron tres párrafos.					
Se incluyeron las dos versiones del mismo texto.					
Se indica cuál es la versión original y cuál la modificada.					
Se indica la referencia del texto original.					

Lista de cotejo para la exposición en equipo

Estándares por evaluar: 5

Estándares	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado	NOTA
Cada integrante del equipo participa activamente en la exposición.					En el caso del CCH, la escala de calificación es numérica, por ello se sugiere esta relación: Insuficiente = 8 de calificación Suficiente = 9 de calificación Satisfactorio = 10 de calificación Destacado = 10 de calificación
Se indica el título del texto original y de dónde se tomó.					
Se muestran las versiones original y modificada al grupo.					
Se indican las diferencias de contenido entre una versión y otra.					
Se indica qué texto se procesa mejor y por qué se piensa eso.					

Script sesión 8

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
MATERIA: TLRIID I

Unidad: Lengua escrita

Tema: Los valores de la puntuación

SUBTEMA: ¿DOS TEXTOS?

Actividades de apertura:

1. Objetivos de conocimiento y de habilidad

Reconoces que los cambios de puntuación repercuten en la interpretación del texto, y comparas dos formas de puntuar un mismo texto para determinar sus divergencias de contenido.

2. Activación del conocimiento previo

Leamos la siguiente décima de José Mariano Vallejo, y juguemos con las varias posibilidades de puntuar el texto:

Tres bellas que bellas son
me han exigido las tres
que diga de ellas cuál es
la que ama mi corazón
si obedecer es razón
digo que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad.

Tres bellas, que bellas son,
me han exigido las tres,
que diga de ellas cuál es
la que ama mi corazón.
Si obedecer es razón
digo que amo a Soledad;
no a Julia, cuya bondad
persona humana no tiene;
no aspira mi amor a Irene,
que no es poca su beldad.

Tres bellas, que bellas son,
me han exigido las tres,
que diga de ellas cuál es
la que ama mi corazón.
Si obedecer es razón
digo que ¿amo a Soledad?
No. A Julia, cuya bondad
persona humana no tiene;
no aspira mi amor a Irene,
que no es poca su beldad.

Tres bellas, que bellas son,
me han exigido las tres,
que diga de ellas cuál es
la que ama mi corazón.
Si obedecer es razón
digo que ¿amo a Soledad?
No. ¿A Julia, cuya bondad
persona humana no tiene?
No. Aspira mi amor a Irene,
que no es poca su beldad.

Tres bellas, que bellas son,
me han exigido las tres,
que diga de ellas cuál es
la que ama mi corazón.
Si obedecer es razón
digo que ¿amo a Soledad?...
No. ¿A Julia, cuya bondad
persona humana no tiene?
No. ¿Aspira mi amor a Irene?
¡Qué! ¡No! Es poca su beldad.

Actividades de desarrollo:

3. Modelado

Como vimos en la décima anterior, hay un vínculo muy estrecho entre puntuación e interpretación. Hasta ahora hemos señalado que la puntuación es un conjunto de estrategias comunicativas destinadas a guiar la interpretación, y que por eso la podemos comparar con las señales de tránsito: como la de éstas, la misión de la puntuación es guiar la circulación del lector por el texto. Entonces, si hay una relación tan directa entre interpretación y signos de puntuación:

¿Qué significado tienen los signos de puntuación?

Cada signo de puntuación da una INSTRUCCIÓN específica para facilitar la tarea de interpretación, y es precisamente esa instrucción específica para circular adecuadamente por la red vial del texto el significado que transmite cada uno de los signos de puntuación. La puntuación es un mecanismo cuya función básica es guiar, de modo eficiente, la interpretación del lector. La prueba de lo anterior es que un texto que carece por completo de puntuación, además del esfuerzo cognitivo que requiere su comprensión, plantea al lector serias dudas sobre cómo debe ser interpretado. Lo que se busca empleando signos de puntuación es la COMUNICACIÓN ÓPTIMA, pues con ellos se contribuye decisivamente a que el lector interprete lo que el emisor, en este caso el redactor, tenía la intención de transmitir, y no algo completamente distinto. Por ejemplo:

(1)

Andrea: ¿Para quién es la calculadora?

Andrés: a) Para Luis; no para Beto.

b) Para Luis no; para Beto.

(2)

a) Vero, la amiga de Juan, viene a cenar.

b) Vero, la amiga de Juan, ¿viene a cenar?

Estos ejemplos sirven para reflexionar sobre la necesidad de que el escritor sea muy cauto al momento de elegir la puntuación del texto. Debe asegurarse de que las marcas seleccionadas ayuden realmente al lector a interpretar lo que tenía la intención de comunicarle.

4. Práctica compartida

El siguiente fragmento se tomó de una obra de especialidad y se han reemplazado algunos signos de puntuación usados en él, por lo que hay una versión A (la original) y una B (la manipulada). Entre ambas hay diferencias significativas importantes. Comparemos las dos versiones y determinemos sus divergencias de contenido.

Texto A³³

Con la eliminación de Trotski, Stalin decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético. A partir de 1928 los planes quinquenales suponen la fijación de directrices para la economía, sólo alcanzables con el control de la industria y la colectivización de los campos. Se vuelve a los ideales de los primeros momentos de la revolución: que el Estado dirija los medios de producción.

En el primer plan quinquenal se procura la desaparición paulatina del sector privado. No sólo la gran industria, sino también la industria media y ligera, empiezan a depender financiera y técnicamente del Estado; el comercio se canaliza por medio de cooperativas y almacenes estatales; los beneficios se invierten en ampliar el tamaño de las empresas.

Antonio Fernández, *Historia del mundo contemporáneo*, p. 300.

Texto B

Con la eliminación de Trotski, ¿Stalin decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético a partir de 1928? Los planes quinquenales suponen la fijación de directrices para la economía, sólo alcanzables con el control de la industria y la colectivización de los campos. Se vuelve a los ideales de los primeros momentos de la revolución: que el Estado dirija los medios de producción en el primer plan quinquenal. Se procura la desaparición paulatina del sector privado. No sólo la gran industria, sino también la industria media y ligera, empiezan a depender financiera y técnicamente del Estado; el comercio se canaliza por medio de cooperativas y almacenes estatales; los beneficios se invierten en ampliar el tamaño de las empresas.

Ahora reflexionemos:

- ¿Qué diferencias de significado hay entre los dos textos?

³³ Tomado de C. Figueras (2001). *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: EUB-Octaedro, pp. 16-17.

En el texto B se observan las siguientes diferencias, con respecto al texto A:

- 1) Al poner entre signos de interrogación la secuencia “Stalin [...] a partir de 1928”, se pone en duda que Stalin decidiera pasar a una nueva etapa en la construcción de un Estado soviético a partir de 1928. Mientras tanto, en el texto A, la puntuación usada induce al lector a interpretar un contenido distinto: el redactor cree y afirma que, después de la eliminación de Trotski, Stalin “decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético”, y, además, que los planes quinquenales se ponen en marcha a partir de 1928.
- 2) Al eliminar el punto y aparte que separaba en dos párrafos el texto A, y al poner un punto y seguido después de la expresión “en el primer plan quinquenal”, en el texto B se sostiene que sólo en el primer plan quinquenal —y no en todos en general, que era la interpretación que quería al autor en la versión original, la A— se vuelve a los ideales de control estatal de la primera etapa de la revolución rusa.

- ¿Cuáles son los signos que se han cambiado y cómo repercute esta modificación en el significado del texto?

El punto y aparte que separaba en dos párrafos el texto A resultaba decisivo para exponer dos temas relacionados. En el primer párrafo se presenta, desde una perspectiva más general, la política económica de Stalin a partir de 1928; en el segundo, por el contrario, se detallan las características del primer plan quinquenal. Por lo tanto, el segundo párrafo funciona a modo de explicación, de ampliación, del anterior, ya que aporta nuevos datos sobre el tema de la economía del nuevo Estado soviético ideado por Stalin, que es de lo que trata el párrafo anterior.

- ¿Uno de los dos textos es más fácil de procesar que el otro? ¿Por qué?

En el texto B se alteró el orden de la información, por lo tanto, su significado cambió bastante. Aunque en ambos textos la puntuación no es un obstáculo para procesar la información, el mensaje que transmite cada uno es distinto. De hecho, se tergiversaron los contenidos que transmitía el autor en el texto A, al grado de que al autor del texto B se le puede acusar de falta de rigor histórico. Es decir, el cambio de forma que sufrió el texto B, a raíz de modificar su puntuación, repercutió en un cambio de significado respecto de la versión original.

5. Práctica independiente

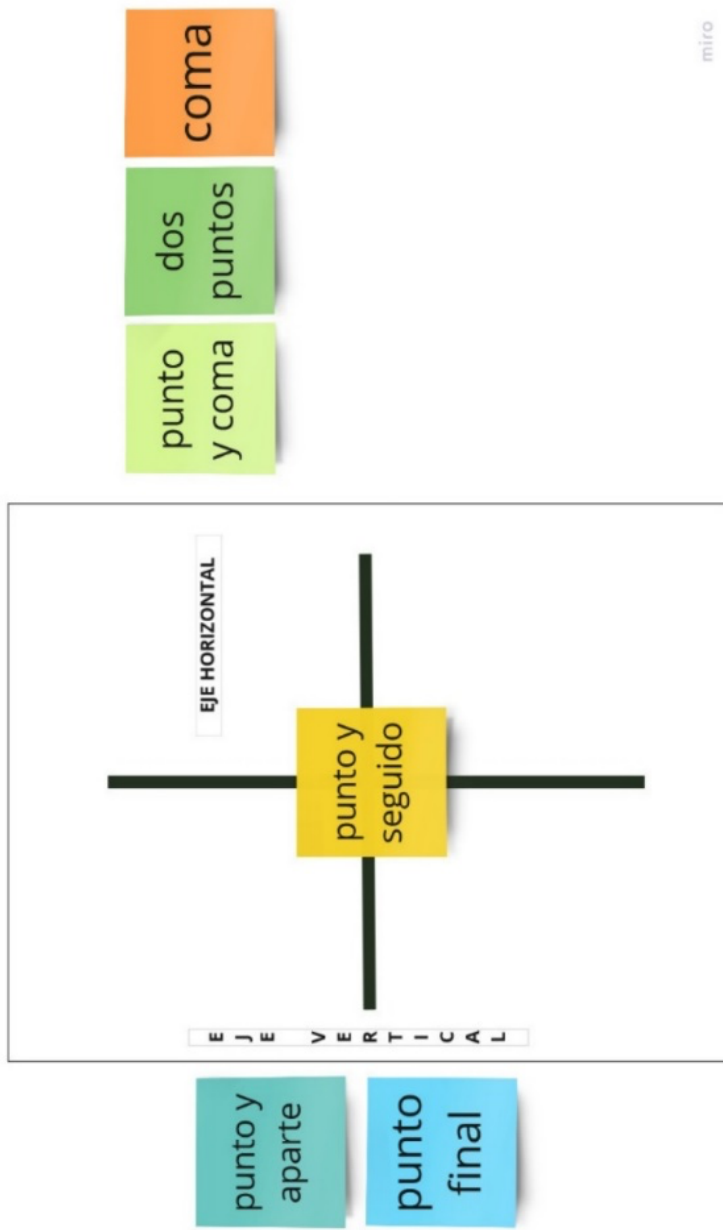
TAREA DE DESEMPEÑO	
Tarea: Junto con un equipo de 3 a 4 personas, buscas un texto académico*. De él toman TRES párrafos continuos. Luego, reemplazan algunos signos de puntuación. Ya que hay dos versiones del mismo texto, con tu equipo expones al grupo las divergencias de contenido y determinas si uno de los dos textos resulta más fácil de procesar que el otro, y por qué.	
Meta:	Tu misión es advertir los cambios de puntuación que alteran el significado del discurso.
Rol:	Eres un estudiante destacado en la clase de redacción, que forma parte del equipo de Lengua y Comunicación que representará a su escuela en la Olimpiada Cecehachera del Conocimiento.
Audiencia:	El Comité Académico que valora el desempeño de los equipos.

Situación:	<p>El reto involucra trabajar con tu equipo para determinar qué cambios de puntuación aplicar, a fin de tener dos versiones de un mismo texto, así como exponer de manera clara las divergencias de contenido y determinar si uno de los dos textos resulta más fácil de procesar que el otro, y por qué.</p>
Producto:	<ul style="list-style-type: none"> • Textos: individualmente, entregas las dos versiones del texto que buscaron en equipo, y que están puntuadas de modo distinto. • Exposición: junto con tus compañeros, expones ante el grupo las divergencias de contenido, determinas si uno de los dos textos resulta más fácil de procesar que el otro, y por qué.
Estándares:	<ul style="list-style-type: none"> • El texto elegido debe ser de corte académico. • Del texto elegido, debes tomar TRES párrafos. • Debes incluir las dos versiones del mismo texto, y a cada una titularla <u>Texto original</u> o <u>Texto modificado</u>, según corresponda. • Debes indicar de dónde se tomó el texto original (referencia bibliográfica o electrónica). <p>En la exposición deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente todos los integrantes del equipo. • Indicar el título del texto original y de dónde se tomó. • Mostrar las versiones original y modificada al grupo. • Indicar las diferencias de contenido entre una versión y otra. • Indicar qué texto se procesa mejor y decir por qué lo creen así.

* Recuerda: Un texto académico corresponde a publicaciones y libros de texto, escritos éstos, por ejemplo, por profesionales destacados de las diversas ramas del saber y por investigadores de diversas disciplinas. Entre este tipo de textos están:

- Trabajos de investigación
- Tesis
- Artículos académicos
- Monografías
- Manuales y guías

Se trata de textos orientados al estudio de una materia en específico, que siempre presentan la **estructura de cruz** que ya conoces:



6. Cierre

Reflexiona. ¿por qué un cambio de puntuación puede alterar el significado del discurso? ¿En qué medida contribuye la puntuación a que varíe el significado del discurso?

¿QUÉ HACER CON EL PRODUCTO ENTREGADO?

A partir de las exposiciones por equipos —sustentada cada una en el producto entregado—, se decide grupalmente cuál de todos éstos tuvo el mejor desempeño y es el ganador en las olimpiadas del conocimiento.

7. Material de consulta

- *Redacción sin dolor*, de Sandro Cohen.
- *Redacción y Ortografía*, de Ana María Maqueo.

3.6. Aplicación y adecuación de tres sesiones de la secuencia didáctica, con estudiantes del CCH-Azcapotzalco, en modalidad a distancia

La práctica docente implica enfrentar constantemente retos, muchos de ellos relacionados con el contexto donde se ejerce y los medios materiales. Aunado a esto, en 2020 y 2021 se presentaron retos mundiales que requirieron rapidez de acción, acorde con la circunstancia: una pandemia ocasionada por el virus del SARS-CoV 2 obligó a los gobiernos a dictar medidas que favorecieran el aislamiento social. Como consecuencia de la contingencia sanitaria iniciada en México entre febrero y marzo de 2020, la educación presencial sufrió un cambio mayor al convertirse forzosamente en educación a distancia (EaD), en todos los niveles escolares, de lo cual derivó la necesidad de emprender adecuaciones a las planeaciones ideadas para la educación presencial.

A partir de mi actividad como profesora invitada —es decir, ni el grupo fue propio ni hubo relación laboral con la institución escolar— en CCH-Azcapotzalco, y gracias a la actitud abierta y positiva hacia mi propuesta didáctica por parte de la docente anfitriona, fue posible aplicar tres de las ocho sesiones incluidas en la secuencia didáctica en cuestión. Las tres sesiones se llevaron a cabo de manera asincrónica; las dos primeras en noviembre de 2020, cuando el grupo cursaba TLRID III, y la tercera en junio de 2021, cuando el mismo grupo cursaba TLRID IV. Puesto que el tema de puntuación no se incluye como tal en los programas de TLRID III y IV, la intervención ocurrió al final de cada semestre, para no interferir con la planeación de la docente titular.

Debido a la necesidad de modificar las planeaciones de las sesiones presenciales para impartir éstas a distancia y de manera asincrónica, en el siguiente apartado se habla sobre algunos aspectos por tomar en cuenta sobre la EaD.

3.6.1 De la educación presencial a la educación a distancia o virtual

La mayor diferencia entre la educación presencial y aquella a distancia es la manera de interactuar de docentes y estudiantes. Cuando no hay coincidencia espacial de unos y otros, la instrucción ocurre mediada por la tecnología, y el aprendizaje normalmente se realiza individualmente, en un espacio privado (Camacho-Landeros, s/a). El cambio de lo presencial a lo remoto, sin bien ha traído estrés para las partes involucradas, también ha representado ventajas: “mediante ella se puede lograr una mayor cobertura y alcance, con menores costos; [...] es posible una mejor adecuación de los servicios educativos a las condiciones de vida y estudio de las personas, y se logra una mayor independencia en el estudio con respecto a la docencia, al basarse en el autodidactismo y en procesos autogestivos de aprendizaje” (Moreno-Castañeda, s/a, p. 1).

Esto es así, en la medida en que el contexto lo permite (Casas-Armengol, 1996, en Moreno-Castañeda, s/a, p. 1): “La educación a distancia sí es un instrumento estratégico y poderoso, de especial significación para la crítica situación actual de las sociedades latinoamericanas, pero sólo logrará su pleno potencial si se identifican y toman en cuenta los factores limitantes que plantea el contexto social particular y también los obstáculos derivados de la dinámica institucional”. En el caso de México esto es totalmente cierto, pues la desigualdad social que reina en el país abarca todos los ámbitos de la vida cotidiana, incluido el educativo; en cuanto a los obstáculos de naturaleza institucional, p. ej., no son los

mismos en el caso de la SEP que en el sistema de bachillerato de la UNAM, pues cada institución educativa tiene políticas propias.

Respecto de la conectividad a internet tenemos los siguientes datos, según un artículo de *Forbes México*, del 16 de mayo de 2021 (“México llega al Día de Internet con atrasos en su cobertura universal”): “En México hay 80.6 millones de personas con internet, pero aún hay 34,4 millones que no son usuarias, casi un tercio de la población, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). Sólo un 44,3 % de los hogares tiene computadora y 56,4 % conexión a internet, según el Inegi”. En este sentido, es indiscutible que “una infraestructura tecnológica apropiada es un requisito fundamental para la enseñanza basada en la tecnología” (Pastor, 2005, s/p). Además de las limitaciones tecnológicas, hay quienes hablan de limitaciones culturales externas propias de los sistemas latinoamericanos de EaD. Éstas tienen que ver con la tendencia a la improvisación, a grandes programas que no tienen seguimiento, a políticas sin continuidad, a las características particulares del estudiante latinoamericano —propenso a obedecer sin cuestionar mucho—, a una cultura tecnológica inmadura, al predominio del titulismo frente al conocimiento, a la resistencia a la innovación y, sobre todo, a la nula separación de los asuntos políticos y sindicales de los educativos (Casas, 1998, en Pastor, 2005, s/p). También se habla de limitaciones institucionales, entre las que se cuentan la indefinición de la dirección que tomará la institución, es decir, la ausencia de políticas; estructuras organizacionales inapropiadas; un desarrollo administrativo insuficiente y recursos humanos limitados (Casas, 1998, en Pastor, 2005, s/p).

Al señalar las limitaciones de la EaD en México, es claro que el camino para solventarlas va más allá de tener el equipo tecnológico necesario y de dotar de conexión a internet y de plataformas de uso libre a docentes y alumnos —indispensables, claro, pero insuficientes *per se*—. Según Pastor (2005, s/p), “el éxito del uso de la tecnología en la

enseñanza y el aprendizaje depende también de la capacidad de introducir cambios importantes en la cultura docente y organizativa”, uno de los mayores retos para el sistema educativo mexicano. Aunado a esto, dice Moreno-Castañeda (s/a, p. 3): “Desde un enfoque social, debemos ver el sentido de la educación a distancia más allá de la superación de las distancias espaciales o temporales, lo que puede superarse con diversos recursos metodológicos y tecnológicos. Nuestro verdadero reto está en que superemos las grandes distancias sociales, culturales y económicas, que se reflejan en las desigualdades de acceso a los servicios educativos, que todavía se ven como una esperanza para lograr mejores condiciones de vida”.

Tanto en la EaD como en la educación presencial el uso de la tecnología es un componente importante y, en ambos casos, funge como un medio al servicio de la educación; sin embargo, en el caso de EaD, la virtualidad “[...] demanda de los alumnos una interacción concreta y funciona de poderoso mediador de sus aprendizajes modelándolos en función de las características y posibilidades del medio” (Barberà-Gregori, 2004, p. 4). De ahí que la manera en que se realiza la comunicación formativa en ambientes virtuales tenga características únicas, que se tratan en el apartado siguiente, a propósito de la adecuación hecha a las sesiones planeadas originalmente para impartirse de forma presencial.

3.6.2. Adecuación de la planeación

Según Herrera-Batista (2006, p. 5), “las fuentes que pueden desencadenar los procesos cognitivos de ‘asimilación’ y ‘acomodación’ y generar las condiciones favorables para el aprendizaje pueden categorizarse en tres clases: materiales didácticos (bases de datos e información, misma que puede presentarse por medios digitales o análogos); contexto

ambiental (el entorno virtual o no virtual que rodea al aprendiz, y que también proporciona información); comunicación directa (oral o escrita, por medios digitales o análogos)”.

El objetivo principal de hacer adecuaciones a las planeaciones originales fue mantener la interactividad de las clases presenciales en las sesiones a distancia (Moreno, 2011), en particular la interacción con el docente, para buscar apoyo, retroalimentación y orientación en el aprendizaje; con los propios compañeros, para intercambiar ideas, motivarse, coadyuvar; y con los materiales y la interfaz comunicativa —leyendo, viendo, escuchando, manipulando, seleccionando, interpretando, sintetizando... por diferentes medios—. Sin embargo, adelantando un poco el resultado de las adecuaciones hechas, se señala que éstas no alcanzaron a cubrir todas las interacciones buscadas, como fue el caso de la interacción entre estudiantes, lo cual en gran medida fue consecuencia de la falta de experiencia de quien suscribe impartiendo clase de manera remota, del nulo acceso a la lista de alumnos regulares y de que no hubo oportunidad de interactuar con el grupo de manera sincrónica.

Aunque estas adecuaciones respondieron a la necesidad de impartir las sesiones de modo asincrónico, el resultado de éstas se puede aplicar en cualquier modalidad educativa —presencial, remota, mixta—. Fueron tres las sesiones que se adecuaron, pertenecientes a la secuencia didáctica presentada en este trabajo sobre los signos de puntuación, y se impartieron siguiendo el orden de la planeación original:

1. ¿Cuáles son los orígenes del sistema de puntuación?
2. Puntuación y oralidad
3. El significado de los signos de puntuación

Los ambientes virtuales de aprendizaje “[...] constan de dos elementos conceptuales: el diseño instruccional y el diseño de interfaz. [...] se destaca el papel de la interfaz⁷ como elemento fundamental para instrumentar la provisión de estímulos sensoriales y la mediación cognitiva⁸” (Herrera-Batista, 2006, p. 1). Sobre las características generales del diseño instruccional —el cual, por cierto, se tomó en cuenta para la planeación de las sesiones presenciales—, véase el capítulo 3, apartado 3.3. Es importante aclarar que la planeación diseñada con base en el diseño instruccional no tuvo modificación, pues los mismos elementos que se consideraron para las sesiones presenciales se conservaron en las sesiones virtuales. Lo que se adecuó fue la extensión del guion en que se basa la exposición de los temas y los medios de presentarlo.

En cuanto a la definición de *ambiente de aprendizaje*, se entiende como un espacio “[...] de interacción regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos”, y donde los estudiantes obtienen “[...] recursos informativos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos educativos previamente establecidos” (Herrera-Batista, 2006, p. 2). Un ambiente de aprendizaje también se refiere al

⁷ “Una interfaz es un objeto o recurso material o inmaterial que media entre dos entidades que interactúan y que pueden ser el usuario y el escenario sobre el que actúa. Mercovich (citado por Buitrón, 2003, p. 48) señala que ‘Cuando uno usa una herramienta, o accede e interactúa con un sistema, suele haber *algo* entre uno mismo y el objeto de la interacción. Ese *algo*, que es a la vez un límite y un espacio común entre ambas partes, es la interfaz’. En este sentido, en un ambiente virtual de aprendizaje, la interfaz actúa directamente en el ámbito sensorial dando forma y dirección a una de las funciones básicas de las nuevas tecnologías en el aprendizaje: la provisión de estímulos sensoriales.” (Herrera-Batista, 2006, p. 1)

⁸ “La mediación cognitiva se refiere a la interacción que tiene lugar entre estructuras mentales que son confrontadas de alguna manera y que corresponden a los sujetos del acto educativo. Hemos señalado que esta interacción debe ser de alto nivel cognitivo, es decir, debe representar un desafío para el aprendiz, en donde se propicia el desequilibrio cognitivo. Si la interacción no alcanza este nivel, (por ejemplo, cuando se da y se recibe un saludo) entonces la mediación cognitiva no se logra.” (Herrera-Batista, 2006, p. 1)

entorno psicológico, es decir, al ambiente de interacción que se crea —p. ej., uno de tolerancia y apertura a la diversidad, uno poco tolerante e impositivo, uno en que se motive la participación o se inhiba—.

En el caso de los ambientes virtuales de aprendizaje, se habla de “entornos informáticos digitales e inmateriales que proveen las condiciones para la realización de actividades de aprendizaje” (Herrera-Batista, 2006, p. 2), en los que se distinguen elementos constitutivos —medios de interacción, recursos, factores ambientales y factores psicológicos— y conceptuales —ya mencionados: el diseño instruccional y el diseño de interfaz— (Herrera-Batista, 2006, p. 3). Por diseño de interfaz se entiende “[...] la expresión visual y formal del ambiente virtual. Es el espacio virtual en que han de coincidir los participantes. Las características visuales y de navegación pueden ser determinantes para una operación adecuada del modelo instruccional” (Herrera-Batista, 2006, p. 4). El reto principal de la adecuación hecha a tres sesiones de la secuencia didáctica fue diseñar una interfaz ligada al enfoque didáctico en que se sustenta esta propuesta: “el diseño de la interfaz juega un papel fundamental: puede estar en sintonía con la propuesta didáctica; desvirtuarla; o simplemente ignorarla” (Herrera-Batista, 2006, p. 4). Para crear estos ambientes es forzosa la intervención de un diseñador gráfico o infográfico, quien apoyado en la propuesta didáctica diseñará la interfaz. En este caso, el resultado de la colaboración con un diseñador fueron 3 videos mp4. Adicionalmente, se grabó un video, con duración de 43 ss, en que la docente dirigió algunas palabras a los estudiantes, a modo de cierre de las dos primeras sesiones (**las ligas están disponibles en el anexo 1**).

Para obtener el producto audiovisual, previamente se emprendieron las siguientes acciones:

1. Elaborar el guion. Para ello, se resumió el *script* original de cada una de las sesiones, de modo que la intervención del docente, que en la sesión presencial duraría entre 10 y 15 minutos, en la versión virtual duraría máximo 10 minutos. El objetivo se logró:

SESIONES	DURACIÓN DE LOS VIDEOS
1) ¿Cuáles son los orígenes del sistema de puntuación?	08:12 min
2) Puntuación y oralidad	04:55 min
3) El significado de los signos de puntuación	05:16 min

2. Grabar el audio de voz. Mediante la aplicación Grabadora de voz fácil, se grabaron los audios de voz, con base en el guion.
3. Buscar y seleccionar las imágenes que se incluyeron en los videos.
4. Elaborar los esquemas y ejemplos que se incluyeron en los videos.
5. Proporcionar al diseñador todos los materiales anteriores.
6. Trabajar al lado del diseñador, para tomar decisiones en conjunto y aclarar posibles ambigüedades en el guion.

La intervención del diseñador fue determinante en el diseño de interfaz, que representa la instrumentación de la provisión de estímulos sensoriales, una de las funciones básicas de las nuevas tecnologías. Dice Herrera-Batista: “La participación del diseño como disciplina en esta etapa es crucial, ya que su misión es explicitar el papel de las nuevas tecnologías” (2006, p. 16); para ello, el mismo autor propone las siguientes estrategias, cuya

expresión por medio de un ambiente virtual de aprendizaje puede ser puramente *conceptual* o abiertamente *visual* (2006, p. 17):

Relación entre las estrategias propuestas y su forma de expresión en el ambiente virtual de aprendizaje

New table

ESTRATEGIA	FORMA DE EXPRESIÓN	MEDIO
Propiciar el desequilibrio cognitivo	Conceptual	Contenidos de texto, imágenes y sonidos
Propiciar la interacción de alto nivel cognitivo	Visual	Enlaces, foros, correo
Promover el desarrollo de habilidades	Conceptual	Contenido de texto, imágenes y sonidos
Administrar los recursos atencionales	Visual	Presentación de texto, animaciones y sonidos
Administrar los recursos motivacionales	Visual	Presentación de texto, animaciones y sonidos miro

Estas estrategias se tomaron en cuenta para la creación de los videos resultantes, los cuales están disponibles en YouTube. Una vez diseñada la interfaz, se procedió a poner en marcha la estrategia comunicativa, la cual varía radicalmente respecto de la empleada en las sesiones presenciales. Los medios de interacción fueron el correo electrónico —para la recepción y devolución de las prácticas independientes— y Facebook —para presentar al docente y comunicar la estructura de la sesión, el calendario de actividades, la forma de entregar las prácticas individuales e invitar a los estudiantes a participar y externar sus dudas. También para compartir los *links* de los videos alojados en YouTube y los archivos Word de las prácticas compartida e independiente de cada sesión—.

Sobre la evaluación, puesto que las prácticas independientes son las mismas que se prepararon para las sesiones presenciales, ésta se mantuvo en los siguientes aspectos: la

perspectiva desde la que se evaluó, cualitativa, cuyo objetivo fue valorar el proceso de aprendizaje a partir de la descripción de lo que el estudiante ha logrado, lo que le falta por alcanzar y lo que ha de lograr. En su carácter de continua, ésta se realizó mediante la participación escrita en la sección “Comentarios”, de dos de los videos alojados en YouTube; en la versión presencial, esta participación es oral y ocurre en varios momentos de la planeación: en la activación del conocimiento previo, durante el modelado (teoría), en la realización de la práctica compartida y en la recapitulación de la sesión. En su carácter de formativa, en las sesiones presenciales se evalúa:

- La participación en la activación del conocimiento previo
- La realización de la práctica independiente (PI)
- La participación en la recapitulación de la sesión

En la adecuación para las sesiones virtuales, sólo se evaluaron las PI y la participación por escrito en la sección “Comentarios”.

3.6.3. Aplicación y reflexiones sobre la puesta en marcha de tres sesiones

La aplicación de las tres sesiones ocurrió en las siguientes fechas:

SESIONES	FECHA DE APLICACIÓN
1) ¿Cuáles son los orígenes del sistema de puntuación?	02 de diciembre de 2020
2) Puntuación y oralidad	09 de diciembre de 2020
3) El significado de los signos de puntuación	18 de junio de 2021

Al cabo de cada sesión, se pidió al estudiante hacer una práctica independiente y enviarla por correo electrónico; por el mismo medio se devolvió el producto revisado y con retroalimentación (**ver anexo 2**). Mientras que las dos primeras sesiones ocurrieron como parte del cierre del curso impartido por la maestra titular, y tomar las sesiones fue de carácter obligatorio para todos los estudiantes, la última sesión fue de carácter opcional para la mayoría, y sólo obligatoria para quienes adeudaban puntos del curso general. De ahí que las vistas del último video y la cantidad de prácticas independientes enviadas fueran considerablemente bajas, respecto de las dos primeras sesiones. Aunado a esto, el semestre 2021-2 se vio afectado por un paro de labores docentes, por demás confuso y poco claro para la comunidad estudiantil y para los propios docentes, en cuanto al estado que éste guardaba.

Debido a la pandemia y a que los grupos no eran propios, hubo poco contacto con los estudiantes. Incluso no hubo posibilidad de conocerlos por videollamada y, más bien, por tratarse de sesiones asincrónicas, la comunicación fue exclusivamente por escrito y no simultánea.

Pese al poco tiempo de interacción con los alumnos y el no conocerlos previamente, los resultados de las prácticas independientes fueron satisfactorios. En la siguiente tabla se informa sobre la participación de los alumnos.

	Sesión 1	Sesión 1	Sesión 1
No. de prácticas entregadas	25	22	4

Según se indicó, en los anexos se incluyen las capturas de algunas de las prácticas realizadas por los alumnos, así como las ligas respectivas de los videos alojados en YouTube. En cuanto a las áreas de oportunidad que se identifican, a meses de haber aplicado las sesiones asincrónicas, está la necesidad de implementar más estrategias para la participación por parte del estudiante, pues sólo hubo un canal: el espacio de “Comentarios” en los videos disponibles en YouTube. El tipo de interacción por este medio limita mucho la interacción simultánea entre docente y estudiantes, y entre estudiantes. También faltaron actividades destinadas a revisar las prácticas independientes entre pares, y aquellas que involucran trabajo conjunto, ya que todos los ejercicios propuestos se realizaron de manera individual, y la revisión de éstos estuvo exclusivamente a cargo de la docente.

En suma, la experiencia de impartir clases de manera remota y asincrónica significó un verdadero reto, principalmente porque hacer videos fue una tarea laboriosa, estresante, que además requirió de inversión económica para cubrir los servicios del diseñador. Lo positivo se relaciona con la satisfacción de ver materializado el esfuerzo en productos audiovisuales que perduran y que son susceptibles de mejoras. Hacer este tipo de materiales me motivó a querer hacer más y llegar a personas que no son directamente mis alumnos, pero que gracias a internet pueden tener acceso a ellos. En el caso del primer video, las vistas suman —al día 15 de octubre de 2021— 484, lo cual significa que no sólo los estudiantes para quienes se hizo lo han visto.

3.7. Conclusiones de capítulo

En este capítulo se hizo un breve análisis sobre el concepto de enfoque comunicativo que, aunque lleva muchas décadas dirigiendo la instrucción lingüística en el sistema educativo

mexicano, en temas como la puntuación realmente no se ha puesto en práctica; en éste sigue rigiendo la perspectiva prescriptiva. Aplicar el enfoque comunicativo contribuiría al mejor entendimiento del sistema de puntuación, pues las disciplinas involucradas en él —p. ej., la pragmática, la lingüística del texto, la sociolingüística, el análisis del discurso— aportan valiosa teoría cuya comprensión facilita la instrumentación de didácticas abocadas al desarrollo de la competencia comunicativa.

En particular, la pragmática invita a analizar los signos verbales en relación con el uso social que los hablantes les dan, y propone conceptos fundamentales para dar instrucción sobre la puntuación, como implicatura, explicatura, intención comunicativa, contexto, significado intencional, comportamientos ostensivos, principio de cooperación, efecto cognitivo positivo, entre otros. Además, la perspectiva pragmática es muy conveniente en la instrucción sobre la lengua escrita en general, porque insta al redactor a asegurarse de que los recursos que emplee en su texto realmente ayuden al lector a interpretar lo que él quiere comunicarle, y a tomar conciencia de que las emisiones, en este caso escritas, automáticamente provocan expectativas que dirigen al lector hacia el significado de lo que el redactor expresa. Desde la teoría de la pertinencia, se hace hincapié en que el redactor siempre quiere y tiene la intención de asegurar la relevancia de su información, y que el lector le presta atención en la medida en que esa información es importante para él; de ahí que la relevancia se considere el único principio que permite esclarecer el acto lingüístico comunicativo.

Debido a la experiencia pedagógica acumulada a lo largo de las últimas décadas, el enfoque comunicativo se ha enriquecido con perspectivas de corte accional, desde las cuales se promueve pasar del concepto de “acto de habla” al de “acción social”, lo cual significa incluir en las planeaciones términos como competencia, acción, tarea y estrategia.

Otras disciplinas de las que todo profesor de lengua debiera nutrirse son la psicología cognitiva y la psicolingüística, cuyos objetos de estudio —p. ej., los procesos psicológicos de interpretación y el papel de la interacción comunicativa en la adquisición y en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los individuos— evidencian la necesidad de que toda persona interesada en proveer instrucción considere al aprendiz y sus procesos cognitivos. Tener conciencia de que las prácticas sociales y las informaciones provistas al estudiante no son recibidas pasivamente por éste es ya un paso hacia la comprensión del sujeto en desarrollo.

La psicolingüística también ha obligado a reflexionar sobre los métodos de enseñanza, al señalar que éstos no determinan los pasos en la progresión del aprendizaje. Pensar lo contrario es una creencia aún vigente en el gremio docente, que refuerza la visión adultocentrista y sigue dando más importancia al instructor que al sujeto de la instrucción. En estos tiempos se vuelve cada vez más necesario considerar el punto de vista del aprendiz, aunque hacerlo sistemáticamente sea difícil.

En este capítulo también se destacó la necesidad de instruir al alumnado sobre las prácticas discursivas, para lo cual el docente ha de tener muy claro que la cultura escrita de las disciplinas incluye la consideración de sus propios géneros; él, además, debe mostrar a sus estudiantes cómo leen y escriben, según el contexto y los propósitos, quienes integran la comunidad académica a que pertenece. De ahí que, en la secuencia didáctica en cuestión, se haya decidido otorgar más peso al texto académico, al tratarse de uno con alto nivel de complejidad, que además forma parte de los desempeños esperados del estudiante.

En suma, como se expuso a lo largo de este capítulo, la didáctica de la escritura y, particularmente, la de la puntuación requieren que el docente haga análisis conceptual en torno al objeto cultural llamado escritura. Al hacerlo, las posibilidades para instruir al

respecto se abren y se repara en la poca eficacia de mantener una perspectiva prescriptiva, la cual, además, vuelve muy aburridas y tediosas las clases de lengua. Hay mucho todavía por hacer en el campo de la didáctica de la puntuación, y para seguir contribuyendo a su desarrollo es fundamental que los docentes nos mantengamos al tanto de los avances en otras disciplinas, como la psicolingüística, la psicología cognitiva y la pragmática, por mencionar algunas.

CONCLUSIONES FINALES

El objetivo general de investigación fue elaborar, con base en referentes teóricos que defienden la intención pragmática-discursiva que encierra la puntuación, una secuencia didáctica sobre su uso, que considerara precisamente el enfoque pragmático-discursivo y no sólo el gramatical. Ello, como se planteó en la hipótesis, posiblemente favorezca la comprensión de su uso por parte del estudiante. Uno de los principales referentes teóricos de este trabajo fue la tesis doctoral de Ana Luisa Fontes, quien al analizar 1992 signos de puntuación, utilizados en una muestra de 30 textos por parte de escolares universitarios, indagó —con base en el análisis del discurso con un enfoque pragmático-discursivo— sobre las conceptualizaciones que hay detrás de estos usos y sobre la construcción de una textualidad diferente a la de textos académicos contemporáneos.

Entre sus hallazgos, se menciona el siguiente: “En principio, los redactores [de la muestra] no siguen un criterio de segmentación oracional o de periodo sintáctico para distinguir entre el uso de un punto y seguido, una coma o un punto y coma; en cambio, sí hay una intención de marcar el nivel discursivo (con intención pragmática) a partir de una delimitación de orden temático, aunque no en cuanto a las jerarquías y correlaciones sintácticas entre los enunciados y, por lo tanto, tampoco en cuanto a sus correspondientes signos delimitadores” (Fontes, 2013, p. 428). Ella explica que lo anterior se relaciona con el hecho de que los estudiantes, en su conciencia lingüística, no conciben el concepto de oración y, por lo tanto, la segmentación que se observa en sus textos no es oracional, gramatical; se basa, más bien, en la jerarquía de los argumentos “considerados más relevantes en su intención comunicativa” (Fontes, 2013, p. 428). Los resultados concluyentes de ese trabajo,

así como la propuesta didáctica de Carolina Figueras —*Pragmática de la puntuación*— sirvieron de aliciente para esta propuesta, estructurada en tres capítulos.

La obra de Emilia Ferreiro también sirvió ampliamente a esta propuesta, en principio porque ella asume una postura fundamental sobre la escritura: se trata de un sistema de representación del lenguaje y no de una copia del lenguaje oral; en esa medida, no son signos de signos los que la componen, sino signos de primer orden. De ello se desprende que el tratamiento didáctico que se debe dar a la instrucción sobre la escritura no puede ser de tipo técnico, sino más bien conceptual. En esta misma línea, el trabajo de Celia Zamudio arrojó mucha luz sobre la función de las palabras gráficas y ortográficas en los textos contemporáneos, en los que la referencia al sonido de éstas puede obviarse, ya que el arreglo gráfico significa directamente. En su obra, se destaca la necesidad de revisar los orígenes históricos de la escritura para comprender mejor el estado que guarda hoy día.

En el primer capítulo, se presentó una revisión de los programas de la SEP, la ENP y el CCH, correspondientes a la clase de lengua. De ellos, los que más trabajo de reflexión proponen en torno a la puntuación fueron los de Español I, II y III de la ENP, al mencionar explícitamente conceptos referentes a las unidades textuales, las cuales tienen una estrecha relación con la puntuación. En el caso de los programas de CCH, se observó la ausencia temática de los signos de puntuación, y todavía una clara tendencia a sólo mostrar al aprendiz los fines utilitarios del sistema de escritura en tanto instrumento de acción, y minimizar su papel como objeto de pensamiento. Se señaló que para formar redactores competentes es fundamental pasar de un *saber-hacer con* el lenguaje a un *pensar sobre* el lenguaje. También se hizo referencia al desempeño de los cecechacheros en el área de español, para tener datos que confirmaran lo que muchos docentes señalan: el pobre dominio de la puntuación que se observa en la producción escrita de la mayoría de los estudiantes.

Los resultados de las pruebas que la UNAM aplica a su comunidad de EMS confirman que la puntuación es uno de los temas más difíciles para el alumnado, por lo que se esperaría que su instrucción tuviera más peso en los programas. La redacción de estos materiales la realizan grupos colegiados de docentes, por lo que se hace evidente que son ellos a quienes hay que convencer de la pertinencia de dar más peso a la puntuación en los contenidos. De hecho, se considera que para que cualquier propuesta didáctica sobre signos de puntuación contribuya a su mejor entendimiento por parte del estudiante, lo primordial es que el docente tenga la voluntad de tratar el tema. Cuando se comenzó a plantear este proyecto, las reacciones por parte de colegas fueron un tanto generalizadas: el tema no les interesa, suscita aburrimiento, tedio e, incluso, hubo quien dijo que lo consideraba un distractor, es decir, le parecía innecesario. Es relevante destacar que la actitud que los docentes tienen hacia ciertos temas se refleja en el aula y, de manera inconsciente, se transmite a los estudiantes.

Uno de los problemas que enfrentan muchos docentes al tratar de explicar el funcionamiento de la puntuación es que no han analizado la naturaleza de este subsistema y, muchas veces, al estar tan comprometidos con la cultura del libro de texto, aceptan y replican la tradición escolar que sigue dando el mismo trato normativo a la puntuación como lo hace con la ortografía. Sin embargo, los manuales de uso de la lengua y los mismos libros de texto muestran usos estereotipados por la literatura y el periodismo, básicamente (Fontes, 2013, p. 423). Muchos profesores creen que enseñar el uso de la puntuación se trata básicamente de pedir al estudiante que lea la sección de puntuación y, listo, el tema se da por visto. Todavía se piensa que a partir de listas de usos aislados, que a menudo reflejan nociones provenientes de la oralidad o respiratorias, se dota al aprendiz del conocimiento necesario para puntuar adecuadamente, y la revisión del docente de las producciones de los estudiantes parte de un análisis estructural únicamente gramatical o prosódico.

De ahí que enterar a los profesores de lengua sobre la naturaleza de la puntuación los haga tomar conciencia de su complejidad. Repasar la historia de ésta permite comprender que se trata de un subsistema lingüístico que no apareció al mismo tiempo que las escrituras alfabéticas, sino mucho después, y cuyas formas o marcas durante muchos siglos fueron indecisas, poco sistemáticas; incluso, aparecieron en una época y desaparecieron en una posterior, y no siempre han delimitado del mismo modo los segmentos del discurso. Todo ello habla de un uso personal y a veces intransferible de la puntuación, según Fontes, difícil de reducir a un conjunto de reglas objetivas, por la misma subjetividad que encierra el acto de escritura.

En este sentido, se concluye que el joven estudiante no es el problema, sino lo es el docente que se asume como el preservador de una lengua ideal, sin errores, ejemplar. Sin embargo, son los mismos docentes quienes no reflexionan sobre su nivel de dominio de la lengua escrita, ni abren la discusión al emprender el análisis conceptual. Se sugiere, pues, ampliar el bagaje cultural y conceptual de los profesores de lengua, sobre todo, en lo que atañe a las culturas de lo escrito, para entender a detalle cada uno de los subsistemas que integran la escritura. En consecuencia, la didáctica de la escritura cobraría relevancia para muchos de ellos y, así, se reconocería la complejidad y el trabajo especial que requieren los contenidos en torno a la lengua escrita. El valor de este trabajo radica en la revisión de numerosos autores que bien pueden ser de utilidad para cualquier profesor de lengua interesado en la didáctica de la escritura. El trabajo de Emilia Ferreiro, por ejemplo, es de consulta obligada para los integrantes del gremio, porque propone reflexiones fundamentales que llevan a cuestionar si los pobres resultados académicos de los estudiantes mexicanos son responsabilidad de ellos y producto de su apatía por la escuela, o si algo tiene que ver la poca capacidad de introducir cambios importantes en la cultura docente. Como se dijo, hay una

marcada tendencia en el gremio a basar sus opiniones en creencias y a culpar al estudiante de sus modestos avances, pero poco se dice sobre la comprensión parcial de los procesos cognitivos involucrados en el acto de enseñanza-aprendizaje, por parte del docente.

El segundo capítulo concentra la discusión teórica sobre las distintas funciones de la puntuación, para lo cual hubo que comenzar con la mirada diacrónica acerca de ésta. Al conocer las funciones del sistema, se insta a que cada profesor asuma una postura crítica sobre la manera de mostrar al estudiantado cómo se usa la puntuación. El tercer capítulo fue el más amplio, porque representa el corazón de esta tesis; se habló de las consideraciones teóricas para diseñar la secuencia, se presentó la propia secuencia y, además, se incluyó la adecuación y aplicación de tres sesiones, con estudiantes del CCH-Azcapotzalco. Las limitaciones de este trabajo se relacionan precisamente con la aplicación de la secuencia que, de haberse instrumentado en su totalidad, pudo haber aportado datos sobre la efectividad de las estrategias propuestas. Al sólo haberse aplicado tres de ocho sesiones, no fue posible obtener observaciones concluyentes, aunque sí se identificaron posibles mejoras, indicadas en el apartado 3.6.3.

Aunque este trabajo no se caracteriza por su originalidad, lo que se buscó mediante él fue atender un tema marginal en las aulas, que en general despierta poco interés en los docentes. Por ello, su principal valor es que pretende sensibilizar a los docentes de lengua sobre la importancia de atender la instrucción sobre la puntuación; de ver en ella posibilidades didácticas que van más allá de la repetición de las normas; de ver en ella una fuente de reflexión metalingüística prácticamente inagotable, en la medida que la cantidad de textos susceptibles de análisis es numerosísima.

Respecto de las preguntas de investigación, se hacen las siguientes observaciones. Sobre la primera, *¿en qué medida pasar de un saber-hacer con los signos de puntuación a un*

pensar sobre *ellos ayuda a asimilar mejor su uso convencional?*, se establece que, al lograr la reconversión del lenguaje de un instrumento de acción en un objeto de pensamiento, se logra lo que Piaget llamó la tematización, que siempre implica un cierto grado de toma de conciencia por parte del sujeto cognoscente. Esto contribuye a que el aprendiz reconstruya sus saberes lingüísticos en otro nivel, y los convierta en objetos opacos sobre los cuales nuevas actividades intelectuales son posibles.

Sobre la pregunta: *¿de qué manera el contexto brinda valor a cada signo de puntuación para que tenga sentido?*, se estableció que en los textos, y desde una perspectiva pragmática, el significado se considera intencional y subordinado a las circunstancias en que ocurre el acto de escritura, por ello éste se relaciona más con la pragmática que con la semántica. Puesto que las oraciones en un texto son unidades comunicativas, esto es, están contextualizadas, los signos de puntuación adquieren determinado valor según su comportamiento en los diferentes tipos de textos. Este valor se determina a partir de la información que brinda cada segmento limitado por la puntuación y el tipo de relaciones que ésta establece entre las distintas unidades textuales. En suma, dice Fontes: “La selección de la puntuación implica considerar grados de pertinencia, intenciones comunicativas, condiciones contextuales y otras variables pragmáticas que decide el redactor bajo los principios de su conocimiento de las reglas y sobre todo de la subjetividad que impone el acto de escritura” (2013, p. 433). Además, desde la teoría de la pertinencia, se establece que la intención comunicativa se vincula con el propósito del redactor de que el lector asimile y comprenda el contenido implícito y explícito de su discurso; las implicaciones están dadas por el contexto situacional y los condicionamientos socioculturales, psicológicos y pragmáticos que la información emite. En este sentido, los signos de puntuación dirigen al lector hacia el significado inferencial.

En cuanto a la pregunta: *¿hay usos de la puntuación que pertenecen a otro tipo de intención discursiva diferente a la gramatical?*, se contesta que sí; se argumentó que, al considerar los signos de puntuación entidades lingüísticas con significado procedimental se les atribuye la función de establecer relaciones demarcadoras, orientadoras y jerarquizadoras del discurso, según el valor del signo en cuestión. Esto significa que los signos le ofrecen al lector información sobre cómo procesar las relaciones interenunciativas, para lograr las inferencias recuperables (implicaturas) del contenido explicativo (explicaturas). Es decir, los signos de puntuación, al fungir como organizadores textuales ayudan al lector a identificar unidades de procesamiento y, en esa medida, se usan para producir un texto que debe ser interpretado de manera determinada. Por esta razón, a decir de Fontes, “la puntuación es un hecho del discurso [...]. La lectura, entonces, se determina más por las inferencias pragmáticas asociadas a las implicaturas, que por las inferencias lógicas” (2013, p. 429).

En el caso de los signos de puntuación pragmático-discursivos, se observa que estos llevan una marcada carga pragmática, “inherente a ellos” (Fontes, 2013, pp. 425-426), debido a que refieren intenciones expresivas, incidentales, enunciativas y gráficas que indican desvíos en la continuidad del discurso.

Sobre la pregunta: *¿qué tipo de actividades escolares contribuyen a que el estudiante construya textos mejor puntuados y adecuados al contexto, a la situación comunicativa?* Para contestarla, se recurrió a la obra de Carolina Figueras, cuya propuesta didáctica en torno a la puntuación se sustenta en su larga experiencia como docente de español. Ella sugiere que se hagan actividades de identificación de los valores de la puntuación, de práctica y contraste de signos, y de revisión y construcción del texto (2001, p. 142). Las primeras se refieren a la lectura de textos y a la observación y reconocimiento (intuitivo) de los valores pragmáticos de los signos de puntuación. Las segundas actividades consisten en practicar el uso de un

determinado signo de puntuación: estructurar textos verticalmente usando el punto y aparte; comparar textos con estructuras verticales distintas; reinsertar, donde se crea que finaliza el enunciado, puntos y seguido; reemplazar comas, intencionalmente mal puestas, por puntos y seguido; contrastar el empleo de signos bastante próximos, como el punto y seguido y el punto y coma, o el punto y coma y los dos puntos; practicar la construcción de enumeraciones complejas, sustituyendo comas que separan elementos de una serie por puntos y coma; insertar comas en una serie de enunciados; insertar paréntesis y guiones largos, para delimitar segmentos del texto que dan información parentética. Las últimas actividades consisten en corregir la puntuación tanto de secuencias aisladas como de fragmentos enteros, para practicar todas las marcas de puntuación (Figueras, 2001, pp. 142-174).

Por un lado, hacer este trabajo fue altamente estimulante, al grado de querer seguir indagando más sobre el sistema de puntuación, pero tal vez desde la observación de su comportamiento en las producciones textuales de redactores aprendices, para desde ahí hacer propuestas didácticas pensadas en los sujetos en desarrollo. Por otro, puesto que las culturas de lo escrito cambian junto con las prácticas de escritura y de lectura de las sociedades, el fenómeno de la comunicación digital —consecuencia de las tecnologías de la información y la comunicación— ha propiciado que escritores y lectores se conviertan en estrategias multidimensionales de la comunicación (Figueras, 2014, p. 155). Esta realidad obliga a considerar las implicaciones sobre el grado de alfabetización digital de los usuarios de estas tecnologías, quienes tienen que afinar sus estrategias comunicativas y adaptarlas al género, el medio y la audiencia de manera más acabada, para que sus textos destaquen entre una oferta gigantesca y ante la cada vez menor atención del lector. Aun en los ambientes digitales, particularmente los relacionados con la comunicación por medios tecnológicos que incorporan mayores rasgos de oralidad —como el chat, los correos electrónicos, foros de

debate, blogs, redes sociales (Figueras, 2014, p. 145)—, la puntuación siguen siendo un recurso fundamental de legibilidad. Este campo de estudio es muy fértil, sobre todo entre los nativos digitales, quienes no están exentos de tener que dominar todos los posibles registros —normativos, personales y emergentes— de este subsistema lingüístico.

FUENTES CONSULTADAS

- Academia Mexicana de la Lengua (2017). “Uso de comillas ¿Cómo deben usarse los distintos tipos de comillas?” Recuperado de <http://www.academia.org.mx/epin/respuestas/item/uso-de-comillas>
- Agenda Estadística 2019. UNAM: México. Recuperado de <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Agenda-2019.pdf>
- Barberà-Gregori, E. (2004). “La enseñanza a distancia y los procesos de autonomía en el aprendizaje”. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Bourguignon, C. (2011). “L’enseignement des langues et le CECRL : d'une logique de contenu à une logique de projet”. L’enseignant au sein du dispositif d’enseignement/ apprentissage de la langue étrangère, 5ème colloque international de l’A.D.C.U.E.F.E. (Dijon).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2002) “Las habilidades lingüísticas”, en *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona, pp. 83-99.
- Catach, N. (1980). “La punctuation”, *Langue Francaise*, núm. 45, pp. 16-27. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5260
- Cohen, S. (2009). *Redacción sin dolor*. México: Editorial Planeta.
- Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (2015). *Taller de Lectura y Redacción I*. SEP: México. Recuperado de <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/telebachillerato.html>

Consejo de Europa 2002. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes.)

Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

----- (2017). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Disponible en <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>

Coordinación de Tecnología para la Educación-H@bitat puma. DGTIC. (2020). *Resultados de la octava aplicación del cuestionario diagnóstico sobre habilidades digitales a estudiantes de primer ingreso al bachillerato de la UNAM*. Generación 2020. México: UNAM.

Diccionario del español de México. (2010). El Colegio de México, A.C. Disponible en:

<http://dem.colmex.mx>

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. Recuperado de

https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf

Escuela Nacional Preparatoria. (s/a). Programa de estudios de la asignatura de: Español I.

Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/>

----- (s/a). Programa de estudios de la asignatura de: Español II.

Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/>

----- (s/a). Programa de estudios de la asignatura de: Español

III. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/>

- Ferreiro, E. (2015). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- (2002). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- y Gómez-Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: SEP, Dirección General de Educación Especial: OEA.
- Figueras, C. (2014). “Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías”. *Revista Normas* (Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos), no. 4, pp. 135-160.
- (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: EUB-Octaedro.
- Fontes, A. (2013). La puntuación y la textualidad: un enfoque pragmático-discursivo en textos argumentativos (Tesis de Doctorado). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Forbes Staff. (16 de mayo de 2021). “México llega al Día de Internet con atrasos en su cobertura universal”. *Forbes México*. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/mexico-llega-al-dia-de-internet-con-atrasos-en-su-cobertura-universal/>
- Fundéu-RAE. (2020). “Sino (preguntas retóricas)”. Recuperado de: <https://www.fundeu.es/consulta/sino-preguntas-retoricas/>
- Gaceta CCH. (30 de septiembre de 2020). *Programa Integral de Difusión de resultados de Diagnóstico y Evaluación del CCH*. Suplemento. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Sup_Resultados_Evaluacion.pdf
- García-Guirao, P. (2021). “Cómo tratar temas sensibles o polémicos en clase de español

LE/L2”. *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, no. 33. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4950a072-ea3e-4e45-bebc-1e93854baaaf/polemicos.pdf>

Guzmán, A. (1976). “Notas sobre la colometría, periodología y estructura estrófica en la lírica de Eurípides”. *Cuadernos de filología clásica*, no. 10, pp. 63-100. Recuperado de file:///C:/Users/Neti/AppData/Local/Temp/4110-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4197-1-10-20110527.PDF

Guzmán, C., Serrano, O. V. (2007). “¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXVII, 3-4, pp. 123-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27011410006.pdf>

Herrera-Batista, M. Á. (2006). “Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), pp. 1-20. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1326Herrera.pdf>

Landfester, M., Cancik, H., & Schneider, H. (2006). *Brill's New Pauly: Encyclopaedia of the ancient world*. Leiden: Brill.

Lara, L.F. (2016). *Teoría semántica y método lexicográfico*. México: El Colegio de México.

Lomas, C. (2001^a). “El saber lingüístico y el saber hacer cosas con las palabras: competencia comunicativa y enseñanza de las lenguas” y “Pasado y presente de la educación lingüística y literaria”, en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, vol. 1, Paidós, Barcelona, pp. 31-47.

----- (2001^b). “¿Enseñar gramática?”, en *Cómo hacer cosas con las palabras*, vol. 2, Paidós, Barcelona, pp. 75-82.

Marzo-Magno, A. (2016). *Los primeros editores*. Barcelona: Malpaso Editores.

Maqueo, A. M. (2004). “La competencia comunicativa y el enfoque comunicativo funcional”, en *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, Limusa/ UNAM, México, pp. 147-163.

McLean, B. H. (2002). *An Introduction to Greek Epigraphy of the Hellenistic and Roman Periods from Alexander the Great down to the Reign of Constantine (323 B.C.-A.D. 337)*. University of Michigan.

Möller, M. A. y Ferreiro, E. (2015). “El diálogo en las historietas, ¿cómo elegir la puntuación apropiada?”, en E. Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI Editores.

Montanari, F., Matthaios, S. & Rengakos, A. (2015). *Brill’s Companion to Ancient Greek Scholarship. History Disciplinary Profiles* (vol. 1). Boston: Leiden.

Montealegre, R. (2004). “La comprensión del texto: sentido y significado”. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), pp. 243-255. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80536205.pdf>

Moreno-Castañeda, M. (s/a). Tendencias de la educación a distancia en América Latina. Recuperado de
https://www.academia.edu/29728973/TENDENCIAS_DE_LA_EDUCACION_A_DISTANCIA_EN_AMERICA_LATINA

Muñoz-Corona, L., Ávila-Ramos, J. (Coords.) (2012). *Población estudiantil del CCH*,

ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012.
Colegio de Ciencias y Humanidades- UNAM: México. Recuperado de
<https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PoblacionEstudiantilDelCCH.pdf>

Ordieres, A., Cárdenas, M.E., Macías, G. (2012). *Formación en el pensamiento crítico.*
México: McGrawHill.

Pastor, M. (2005). “Educación a distancia en el Siglo XXI”. *Revista Apertura*, 5 (2), pp.
60-75. Recuperado de
http://campus.unives.com.mx/file.php/1393/Materiales/Educacion_a_distancia_siglo_XXI.pdf

Parkes, M. B. (1997). “La alta Edad Media”, en G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* [Resumen]. Madrid: Taurus. Recuperado de
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/334-historia-de-la-lectura-en-el-mundo-occidentalpdf-Lt9q7-resumen.pdf>

Peñalosa-Castro, E. (s/a). “Unidad 2. Diseño de material didáctico”, en *Diseño y elaboración de material didáctico.* MADEMS, FES-Acatlán. Recuperado de
http://madems.posgrado.unam.mx/tc_acatlan/mdl/pluginfile.php/3014/mod_resource/content/54/www/unidad2/u2_p7.html

Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española* (Edición revisada por las Academias de la Lengua Española). Madrid: Espasa.

Salinas-Herrera, J. (2018). “Informe Gestión Directiva 2014-2018”. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de
https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/INFORMEGD_2014_2018.pdf

----- (2017). “Informe Gestión Directiva 2017”. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de

https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Informe_Gestion_Directiva_CCH_2017.pdf

----- (2016). “Informe Gestión Directiva 2016”. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Informe_Gestion_Directiva_CCH_2016.pdf

----- (2015). “Informe Gestión Directiva 2015”. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Informe_Gestion_Directiva_CCH_2015.pdf

Sánchez-Mendiola, M., *et al.* (2019). *Evaluación diagnóstica de conocimientos. Resultados de los alumnos que ingresan al Bachillerato de la UNAM 2019*. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. UNAM: México. Recuperado de <https://www.dee.cuaieed.unam.mx/index.php/resultado-de-diagnostico/>

Secretaría de Educación Pública. (s/a). Campo disciplinar de Comunicación. Bachillerato general. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>

Sepúlveda, R. (13 de marzo de 2018). *Celia Zamudio. La reflexión sobre el lenguaje en la educación básica* [archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xGkJc8Po36s&t=1s>

Zamudio, C. (2020). “Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilitan la escritura” [artículo inédito]. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.

----- (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: El Colegio de México.

----- (2004). El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral. (Tesis de Doctorado). México: El Colegio de México.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=bf047041-f39f-47bf-bfe0-94b99b99d3ab%40pdc-v->

ANEXOS

Anexo 1. Ligas de los videos alojados en YouTube

Sesión 1: https://www.youtube.com/watch?v=v_FRLh-GfEE&t=1s

Sesión 2: <https://www.youtube.com/watch?v=rtBTS6MT9ck>

Cierre de las sesiones 1 y 2: <https://www.youtube.com/watch?v=a0NQqCal9Bg>

Sesión 3: <https://www.youtube.com/watch?v=uM9r2DKXRtc>

Anexo 2. Evidencias de las prácticas independientes

Sesión 1. Práctica independiente

Producto: Texto transformado, de escritura continua a actual

(Práctica original, sin revisión de la docente)

En el principio de la escritura, todas las palabras se ponían juntas, sin espacios en blanco entre ellas y con frecuencia en mayúsculas. Por supuesto tampoco había acentos, las frases además empezaban y terminaban sin ninguna indicación y lo mismo los párrafos, la escritura era un chorro de letras que llenaba todos los espacios disponibles y el texto un océano espeso de palabras. Había que leerlos signos en voz alta para extraer el sentido, pero hacerlo exigía un notable conjunto de conocimientos. En un momento dado se empezaron a separar las palabras y las frases aparecieron. Una nube de pequeños signos que señalaban aquí y allá donde había que hacer las pausas menores, donde terminaban los fragmentos con sentido completo y donde se cerraba un argumento. Los lectores, incluso los menos avezados, pudieron de esta manera acceder a los textos.

Retroalimentación por parte de la docente

¡Hiciste una muy buena lectura! Las marcas en rojo son sugerencias para leer mejor el texto. Para comprobarlo, vuelve a leerlo, pero tomando en cuenta estas marcas.

En el principio de la escritura, todas las palabras se ponían juntas, sin espacios en blanco entre ellas y con frecuencia en mayúsculas. Por supuesto, tampoco había acentos, las frases además empezaban y terminaban sin ninguna indicación y lo mismo los párrafos, la escritura era un chorro de letras que llenaba todos los espacios disponibles y el texto un océano espeso de palabras. Había que leer los signos en voz alta para extraer el sentido, pero hacerlo exigía un notable conjunto de conocimientos. En un momento dado, se empezaron a separar las palabras y las frases aparecieron: Una nube de pequeños signos que señalaban, aquí y allá, dónde había que hacer las pausas menores, dónde terminaban los fragmentos con sentido completo y dónde se cerraba un argumento. Los lectores, incluso los menos avezados, pudieron de esta manera acceder a los textos.

Sesión 2. Práctica independiente

Producto: Escrito breve en que se trata el tema de la puntuación y su relación con la oralidad.

(Práctica original, sin revisión de la docente)

La puntuación antes tenía y estaba estrechamente relacionada con la oralidad, esto se debía a que en la antigüedad los textos eran leídos a un público; por lo cual la puntuación indicaba las pausas respiratorias que se debían realizar.

Actualmente ya no hay una relación directa entre la oralidad y la puntuación, porque los textos ya no son leídos en voz alta hacia un público y es más común leer para uno mismo y en silencio; excepto en algunos casos, pero en la gran mayoría la puntuación es dictada por la gramática.

En el texto 1 no están tomando en cuenta la oralidad y eso se debe a que el tipo de texto es uno que muestra una crítica o reseña informativo sobre un libro; mientras que en el texto 2 es un diálogo donde se toma en cuenta la oralidad, ya que se busca recrear el diálogo entre 2 personas.

Los signos de puntuación en los textos se usan de diferente manera; como ya se explicó anteriormente, el texto 1 no toma en cuenta la oralidad, solo quiere informar de manera fácil y comprensible; mientras que en el texto 2, se quiere recrear un diálogo entre dos personas y los signos tratan de expresar la entonación y pausas.

Retroalimentación por parte de la docente

¡Muy bien! Excelentes reflexiones con las que señalas la importancia de reconocer el tipo de texto de que se trata, al momento de determinar cómo usar la puntuación. Abajo verás el texto con algunas sugerencias de redacción.

La puntuación antes tenía y estaba estrechamente relacionada con la oralidad, esto se debía a que en la antigüedad los textos eran leídos a un público; por lo cual la puntuación indicaba las pausas respiratorias que se debían realizar.

Actualmente ya no hay una relación directa entre la oralidad y la puntuación, porque los textos ya no son leídos en voz alta hacia un público y es más común leer para uno mismo y en silencio; excepto en algunos casos, pero en la gran mayoría la puntuación es dictada por la gramática.

En el texto 1 no están tomando en cuenta la oralidad y eso se debe a que el tipo de texto es uno que muestra una crítica o reseña informativo sobre un libro; mientras que en el texto 2 es

un diálogo donde se toma en cuenta la oralidad, ya que se busca recrear el diálogo entre 2 personas.

Los signos de puntuación en los textos se usan de diferente manera; como ya se explicó anteriormente, el texto 1 no toma en cuenta la oralidad, solo quiere informar de manera fácil y comprensible; mientras que en el texto 2, se quiere recrear un diálogo entre dos personas y los signos tratan de expresar la entonación y pausas.

Sesión 3. Práctica independiente

Producto: Texto breve que servirá como guion para un video de Tik Tok.

(Práctica original, sin revisión de la docente)

-¿Cómo se identifican las Unidades Textuales? (pequeña pausa)

Las unidades textuales las hemos observado a lo largo de tiempo, por ejemplo, en libros, revistas, periódicos y en un sin fin de textos.

Sin embargo aunque estos sean muy fáciles de conocer, identificarlos y saber su uso es complicado, pero para que lo entiendas, te lo explicaré en lo que queda del minuto.

-Un ejemplo de esto es la **palabra**, pieza principal y fundamental para los textos, la cual podemos identificar con el simple hecho de leer ya que estas ocupan todos los signos de puntuación dependiendo su uso. (uso de pantalla verde) *foto del texto*

-Ahora tenemos al **Enunciado** que es la unidad mínima de enunciación. En esta podemos identificarla con el uso de algunos signos, cómo los son la coma (,) , el punto (.), los dos puntos (:) e incluso punto y coma (;), cómo en el siguiente ejemplo: (uso de pantalla verde) *foto del texto*

-Seguido tenemos al **párrafo**, para identificarlo no tenemos problema ya que este se rige por el punto y aparte cómo lo vemos en el siguiente ejemplo: (uso de pantalla verde) *foto del texto*

-Y ya por último y no menos importante el **Texto**, el cuál cómo su nombre lo dice es un conjunto de enunciados e incluso también de párrafos, pero para identificarlo con los signos de puntuación es fácil, aunque confuso, porque puede abarcar todos los signos de puntuación dentro de él pero sin embargo su característica especial, es que este se identifica con el punto final. Si cómo en el ejemplo: (uso de pantalla verde) *foto del texto*

-Ahora lo sabes y si no te estarías preguntando... (se repite el video)

Retroalimentación por parte de la docente

¡Hiciste un gran trabajo! Hablaste de las unidades textuales, mencionaste ejemplos y diste indicaciones muy útiles para cuando se realice el video de TikTok. Además, te expresas con claridad y sencillez, ¡muy bien! Abajo verás algunas sugerencias de redacción.

-¿Cómo se identifican las Unidades Textuales? (pequeña pausa)

Las unidades textuales las hemos observado a lo largo de tiempo, por ejemplo, en libros, revistas, periódicos y en un sin fin de textos.

Sin embargo aunque estos sean muy fáciles de conocer, identificarlos y saber su uso es complicado, pero para que lo entiendas, te lo explicaré en lo que queda del minuto.

-Un ejemplo de esto es la **palabra**, pieza principal y fundamental para los textos, la cual podemos identificar con el simple hecho de leer ya que estas ocupan todos los signos de puntuación dependiendo su uso. (uso de pantalla verde) *foto del texto*

-Ahora tenemos al **Enunciado** que es la unidad mínima de enunciación. En esta podemos identificarla con el uso de algunos signos, cómo los son la coma (,) , el punto (.), los dos puntos (:) e incluso punto y coma (;), cómo en el siguiente ejemplo: (uso de pantalla verde) *foto del texto*

-Seguido tenemos al **párrafo**, para identificarlo no tenemos problema ya que este se rige por el punto y aparte cómo lo vemos en el siguiente ejemplo: (uso de pantalla verde) *foto del texto*

-Y ya por último y no menos importante el **Texto**, el cuál cómo su nombre lo dice es un conjunto de enunciados e incluso también de párrafos, pero para identificarlo con los signos de puntuación es fácil, aunque confuso, porque puede abarcar todos los signos de puntuación dentro de él pero sin embargo su característica especial, es que este se identifica con el punto final. Si cómo en el ejemplo: (uso de pantalla verde) *foto del texto*

-Ahora lo sabes y si no te estarías preguntando... (se repite el video)