



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Departamento de Investigaciones Educativas

**LA INFLUENCIA DE LOS MARCADORES TEXTUALES
DE MODALIDAD EN LA EVOLUCIÓN DE LOS USOS Y
EXPLICACIONES DE LA PUNTUACIÓN EN NIÑOS DE
PRIMARIA**

Tesis que presenta

Dolores Amira Dávalos Esparza

para obtener el Grado de

Doctor en Ciencias

en la Especialidad en

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis: Dra. Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi

Ciudad de México

Agosto, 2016

Calzada de los Tenorios 235, col. Granjas Coapa, C. P. 14330, Ciudad de México.
Tel. 54 83 28 00, Fax 56 03 39 57

www.die.cinvestav.mx

A Mark, Diego, Megan y Martha

**Su amor y su apoyo incondicional alimentaron el motor de mis anhelos
y mantuvieron en marcha mis esfuerzos. Este es el resultado.**

A Emilia Ferreiro

**Su obra y su respeto intelectual por los niños
han sido mi fuente constante de inspiración.**

**Mis descubrimientos, posibilitados por sus enseñanzas,
son la fuente de mi compromiso con esta línea de investigación.**

MIS SINCEROS AGRADECIMIENTOS

A la **Dra. Emilia Ferreiro** porque su confianza, su exigencia y su acompañamiento intelectual hicieron todo posible en esta etapa. Por tantas horas de trabajo compartidas incondicionalmente. Por su gran corazón y por hacerme partícipe de su generosidad.

A mis sinolades, **Dra. Celia Zamudio, Dra. Eugenia Roldán, Dra. Susana Quintanilla y Dr. Alejandro Higashi** porque su atenta lectura, sus valiosos aportes, su comprensivo apoyo y confianza que fueron decisivos para llegar a la versión definitiva de esta tesis.

A **María Isabel Filinich, a Raúl Dorra, a Luisa Ruíz Moreno** y a todos los miembros del Seminario de Semiótica y Estudios de la Significación (SeS) de la BUAP por su cálida acogida, por compartirme sus conocimientos, por permitirme compartir con ustedes la aventura de esta investigación. Ustedes y el privilegiado espacio de reflexión que coordinan han marcado mi trayectoria doctoral y han dejado su impronta en esta tesis.

A **Elena Llamas Pombo** porque su calidez y su generosidad tuvieron un impacto muy positivo en este estudio.

A mi muy querida amiga **Mónica Baez** por alimentar mis deseos para iniciar el camino del doctorado.

A **Alejandra Pellicer** por sus consejos y observaciones que contribuyeron al inicio de una investigación sólida, sobre todo, por sus ánimos y su compañía, que siempre me confortaron.

Al **personal de DIE-CINVESTAV** por todas sus atenciones e inconmensurable amabilidad.

A **los niños** que me permitieron conocer sus brillantes reflexiones. Porque sin saberlo han contribuido a que ampliemos nuestro conocimiento sobre la adquisición de la puntuación. Ellos son los verdaderos protagonistas de esta investigación. Es por ellos y gracias a ellos que vale la pena tanto esfuerzo.

A la **Real Academia Española** y en particular a **Covadonga de Quintana**, encargada del Archivo, por su amable apoyo y orientación en una búsqueda que parecía imposible. Gracias por posibilitarme el acceso a las Actas de los académicos de 1752, 1753 y 1754.

A **Roberto Luna**, amigo y hermano de alma, porque su cariño, su atenta escucha, su acompañamiento constante, su apoyo incondicional en momentos difíciles y su generosa hospitalidad han sido cruciales para mantener el paso.

A mis amigas entrañables **Arizbeth Soto y Angélica Möller** por ser cómplices en esta y otras aventuras inolvidables durante este trayecto. Porque lo que más ha importado es su cariño.

For you **Freddy and Chris**, for being not just my in-laws, but supportive parents. Because I appreciate your efforts to hold a conversation about kids and punctuation; because of all the hassle you went through to ensure I could carry on with this project whilst I was in UK and/or Spain.

*La ponctuation fait peur parce qu'elle est à la
fois partout et apparemment insignifiante*

Jacques Dürrenmatt

Resumen

La puntuación es una parte integral de la lengua escrita, pero son pocas las investigaciones tratan de entender cómo aprenden los niños a usarla en sus escritos. Las aproximaciones al estudio de su aprendizaje suelen hacerse desde una perspectiva normativa. ¿Cómo llegan los niños a comprender los usos de la puntuación? ¿Qué funciones atribuyen a los signos? ¿Qué rol juegan las posibilidades de interpretación del texto en la construcción del conocimiento de la puntuación? ¿Hay alguna relación entre el léxico del texto y las hipótesis infantiles sobre la función de los signos de puntuación? Este estudio responde a estas preguntas de investigación. Ciento veinte niños, entre 7 y 12 años, que cursaban la escolaridad primaria puntuaron y luego reflexionaron sobre los signos apropiados para dos tipos de texto poco “escolarizados”: una historieta y una portada de revista infantil, ambos presentados sin puntuación en dos versiones, una con marcadores de modalidad y otra donde se suprimieron. Los resultados muestran una progresión evolutiva que va de un uso de puntuación guiado por criterios gráficos hacia uno guiado por criterios textuales donde los marcadores de modalidad sirven a los niños para transitar del trabajo en el espacio gráfico hacia el trabajo sobre el espacio textual; de usar puntuación para marcar sus reacciones al contenido del texto a usar la puntuación para orientar la interpretación de otros lectores del mismo texto.

Abstract

Punctuation is an integral part of the written language. Nevertheless, there are very few studies that have paid attention to it. Even less attention has been paid to understanding how children learn to punctuate. Research that approaches its learning are usually done from a prescriptive point of view. How do the children get to understand the uses of the punctuation? What functions do they attribute to punctuation marks? Does text interpretation play a role in constructing knowledge about punctuation? Is there any relation between the lexicon in a text and children's hypotheses about the function of specific punctuation marks? This study answers these questions. A hundred and twenty primary children, aged between 7 and 12 years, were asked to introduce punctuation into two texts - a comic strip and a children's magazine cover - and then discuss their decisions. Both texts were presented without punctuation and in two versions, one with modalizers and one with none. The results show an evolution in children's answers which progresses from punctuating using graphic criteria to punctuating using textual criteria; and from using punctuation marks to express their own reactions to the text, to using punctuation to guide another reader's interpretation of it.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Capítulo I. Introducción al problema de investigación	1
1.1 Delimitación de la puntuación como objeto de estudio	1
1.2 La puntuación como objeto de la normatividad	2
1.3 La puntuación como objeto histórico	5
1.4 Puntuación como objeto de enseñanza	9
1.5 La puntuación como objeto de conocimiento	14
1.6 Planteamiento del problema y preguntas de investigación	18
	20
Capítulo 2. Conceptos teóricos útiles para el diseño de las situaciones de indagación y para el análisis de los datos	
2.1 La Teoría de la Enunciación	20
2.2 Las modalidades	22
2.3 Los actos de habla	25
2.4 La cooperación entre el autor y el lector modelo: el pacto ficcional	26
	30
Capítulo 3. Metodología general de obtención y tratamiento de los datos para su posterior interpretación.	
3.1 Población estudiada	30
3.2 La situación de indagación	30
3.3 Los textos empleados en la situación de indagación	35
3.4 Precisiones metodológicas para el análisis de los datos.	37
3.4.1 Códigos para los signos de puntuación	37
3.4.2 Criterios para la transcripción de las entrevistas	38
3.4.3 Glosario de términos en el análisis de los datos	39
	40

Capítulo 4. La puntuación de la historieta

4.1 La historieta empleada en el estudio	40
4.1.1 La historia contada	40
4.2 Consideraciones generales de la historieta	41
4.3 Elementos de la historieta: las bases del diseño de la historieta para este estudio	42

Capítulo 5. Resultados de la puntuación en la Historieta **50**

5. 1 Panorama general de la distribución de las marcas de puntuación en la historieta	50
5.1.1 Análisis de la puntuación registrada en los espacios textuales claramente delimitados en la historieta: recuadros (Rec) y globos (G)	50
5.1.2 Frecuencias de la distribución de <i>puf</i> , PB y EXP en recuadros (Rec) y globos (G)	56
5.1.3 Desglose de PB según su ubicación en el texto: interna o al final de línea gráfica	60
5.1.4 Frecuencia de EXP según su ubicación en globos y en recuadros	62
5.2 Comentarios finales sobre la distribución de respuestas gráficas en la Historieta	63
5. 3 Análisis de las justificaciones y de los propósitos que orientan el empleo de puntuación en la historieta	64
5.3.1 Indicadores de uso y función de la puntuación a partir de dos ejes evolutivos	64
5.4 Panorama evolutivo de los grupos según la ubicación de los signos y las justificaciones	95
5.5 Análisis de las justificaciones y de los propósitos que orientan la ausencia de puntuación expresiva en algunas viñetas de la historieta	98
5.5.1 Lo que la puntuación no puede representar: ausencia, escasez y alternativas vinculadas a la expresividad	98
5.6. Alternativas para marcar cambio en la modulación de la voz y duración de los acontecimientos	104
5. 7 Función expresiva de los paréntesis	110
5. 8. Observaciones finales	110

Capítulo 6. La puntuación de la portada de revista infantil	113
6.1 La portada empleada en el estudio	113
6.2 Elementos gráficos de la portada: las bases del diseño de la portada para este estudio	113
6.3 Los textos presentados en la portada	115
Capítulo 7. Resultados de la puntuación en la portada	118
7.1 Panorama general de la distribución de las marcas de puntuación en la portada	118
7.1.1 Criterios para el análisis de la puntuación registrada en las cartelas de la portada	118
7.1.2 Análisis de la ubicación de la puntuación registrada en las cartelas de la portada	124
7.1.3 Desglose de PB según su ubicación en el texto: interna o al final de línea gráfica	127
7.1.4 Desglose de EXP según su ubicación en el texto: interna o al final de línea gráfica	129
7. 2 Comentarios finales al apartado de respuestas gráficas de la Portada	131
7. 3 Análisis de las justificaciones y de los propósitos que orientan el empleo de puntuación en la Portada	132
7.3.1 Indicadores de uso y función de la puntuación	132
7.4 Análisis de los dos casos particulares	164
7.5 Panorama evolutivo de los grupos según la ubicación de los signos y las justificaciones	165
7.6 La puntuación en las cabeceras de la Portada (idénticas en las versiones A y B)	167
7.7 Uso y ausencia de puntuación expresiva en los títulos de cartela de la Portada	168
7.8 Comentarios finales a los resultados de Portada	170
Capítulo 8. Integración de los datos obtenidos y conclusiones	174

Capítulo I. Introducción al problema de investigación

1.1 Delimitación de la puntuación como objeto de estudio

Como objeto de estudio¹, la puntuación es un objeto controversial y polisémico. Para algunos es un conjunto cerrado de al menos una docena de signos (la puntuación desde un sentido restringido según Catach, 1994) cuyo uso está normado; para otros es un conjunto más o menos abierto y relacionado con la puesta en página (*mise en page*) que incluye la tipografía itálica y mayúsculas, así como el espacio en blanco (Catach, 1980).

Este conjunto de signos cuasi-universales, no alfabéticos, y sin correspondencia fonémica (Tournier, 1980) también puede ser considerado una clase de grafemas plerémicos² (*plérémique*), "directamente cargados de un sentido y una función" (Catach, 1980:26). Su calidad de signos lingüísticos es defendida por aquellos autores como Tournier (1980:36) que los califican de puntemas (*ponctèmes*) dotados de un significante (*ponctuant*) y un significado (*ponctuançe*).

Al centro del debate también está su función. ¿La puntuación tiene una función prosódica, gráfica, lógico-sintáctica o estilística?³ Para algunos autores (Damourette, 1939; Colignos, 1993) los signos de puntuación tienen una función prosódica ya que indican pausas (coma, punto y coma, punto) y la melodía en los textos (signos de interrogación, signos de exclamación, puntos suspensivos, paréntesis). Para otros, como Tournier (1980), los signos de puntuación cumplen una función gráfica y sintáctica ligada a la estructuración de lo escrito. Tournier rechaza que la puntuación pueda representar elementos suprasegmentales como la intensidad, el timbre y la melodía de la frase. Nunberg (1990) y Figueras (2001) también debaten la función prosódica de la puntuación y apoyan la tesis de una función gráfica ya que los signos son indicadores visuales de las fronteras entre los elementos lingüísticos en los textos.

Anis (1983) identifica una puntuación con función sintagmática (la que se relaciona con la sintaxis estricta pero también con la sintaxis textual - progresión temática) y una puntuación con función polifónica (la que se relaciona con el discurso citado y con la posición enunciativa). Catach (1980) establece tres funciones de los signos de puntuación: función sintáctica (organizacional), la función suprasegmental (que es la correspondencia a la

¹ Por mucho tiempo la puntuación estuvo desatendida (incluso excluida) de las reflexiones de la lingüística moderna (Catach, 1994). Del mismo modo, tanto la psicología del lenguaje como la psicolingüística prestaron poca atención a la puntuación antes de la década de 1970 y 1980 (Passerault, 1991). El poco interés sobre este objeto estuvo estrechamente vinculado a la concepción del carácter intrínsecamente oral de la lengua y del carácter secundario de la escritura.

² Terminología inspirada en Hjelmslev. Un plerema debe entenderse como un signo pleno de sentido.

³ A la base de este debate se encuentra la oposición entre quienes sostienen la función entonativa de la puntuación (fonocentrismo) y quienes la asumen como un mecanismo auxiliar de la palabra escrita, los autonomistas (Pétillon-Boucheron, 2003).

variante oral), la función semántica (sustitución o complemento semántico). Védénina (1980, 1989) identifica tres planos lingüísticos que rigen la actividad de quien habla: el plano semántico, el plano comunicativo y el plano gramatical. Por lo tanto, para Védénina hay tres tipos de puntuación: sintáctica, semántica y enunciativa, con la observación de que puede haber superposiciones entre ellas. El paradigma de la puntuación toma entonces la dimensión de un sistema polifuncional.

Por su parte, los defensores de una función estilística (Chevalier, 1988; Laurance, 1992) consideran que la puntuación sirve para crear efectos de ritmo en los textos y para indicar ciertas intenciones del autor. Particularmente, Chevalier menciona que “existe une ponctuation expressive, qui n’est pas soumise á des régles fixes, mais aux intentions stylistiques” (Chevalier, 1988:32).

Los análisis literarios de Meschonnic (2000 citado en Favriaud, 2004) y Favriaud (2004) subrayan que el espacio en blanco es un signo de puntuación que muestra la potencialidad e intensidad en la poesía. Insisten que, en los textos poéticos, el espacio en blanco tiene una función sintáctica, enunciativa y rítmica equivalente a la de la “ponctuation noire” (Favriaud, 2004: 18). El trabajo de Dürrenmatt (2000) es un alegato para los usos de la puntuación en la escritura, usos alejados de las normas y convenciones.

Como vemos, abordar la puntuación como objeto de estudio es ubicarse al centro de una triple controversia: entre la oralidad y la escritura; entre la lectura y la escritura; entre la normativa y la libertad (Ferreiro, 1996 y 1999). No obstante, un estudio que pretende dar cuenta de los procesos cognitivos involucrados en la apropiación de la puntuación, como el nuestro, debe partir de la definición de una postura frente a este objeto de conocimiento. Para asumir una postura razonada, consideramos necesario el análisis de la puntuación desde las dos perspectivas que han dado lugar al mayor número de estudios sobre los usos y funciones de estas marcas gráficas: la histórica y la normativa, perspectivas que además influyen en la concepción de la enseñanza y aprendizaje de la puntuación.

1.2 La puntuación como objeto de la normatividad

Desde la *Ortographia* de 1741 hasta la reciente *Ortografía* de 2010, la Real Academia Española (RAE) ha considerado a la puntuación como un componente de la ortografía, sujeto a prescripciones normativas. De ahí que este recurso de la lengua escrita sea estudiado desde la lingüística tradicional mediante el análisis de estructuras sintácticas oracionales sobre las que se describe el uso de estas marcas en contextos oracionales específicos (Marsá, 1986; Gómez Torrego, 1995; Benito Lobo, 1997).

La última edición de la *Ortografía* de la Real Academia (2010) define a los signos de puntuación desde un enfoque lógico-sintáctico: “Los signos de puntuación son los signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, y señalando el carácter especial de determinados fragmentos” (RAE, 2010: 20-21). Queda en suspenso saber cuáles son esos ‘constituyentes’ y ‘fragmentos’ a los que se refiere la RAE y cómo se identifican y delimitan. Quizás esta imprecisión responde a la falta de una definición lingüística consensuada para la denominación y caracterización de las unidades de lo escrito (Robins, 1967; Gutiérrez, 1997; Ferreiro, 1999a; Béguelin, 2000; Blanche-Benveniste, 2002; Sabio, 2006).

Desde este enfoque lógico-sintáctico, parecería que la RAE define normas que conciernen solo a los signos básicos y principales delimitadores – puntos y comas- y destinadas a los textos con el grado más alto de escriturad (textos con función informativa⁴) que suelen ser producto de un alto nivel de planificación estructural. El uso de puntuación guiada por criterios lógico-sintácticos es factible en este tipo de textos puesto que son textos que pretenden una interpretación única y acotada de la información que proveen al lector. Apegarse a la prescripción normativa hace suponer a quien escribe, que el lector a quien dirige el texto atribuirá el significado que él [el autor] planeó. Al menos eso interpretamos cuando la RAE señala que los signos de puntuación guían “la comprensión cabal de los textos escritos” (2010:282). Estamos de acuerdo con la RAE sobre el papel que juega la puntuación en la interpretación de este tipo de textos, pero ¿qué sucede cuando el texto a puntuar se aleja de la objetividad del lenguaje informativo?

Las prescripciones normativas establecidas sobre la base de la demarcación de las unidades sintácticas entran en tensión cuando se trata del uso de la puntuación en otros textos – como los literarios o publicitarios – donde el uso de puntuación es un tanto transgresor de la norma y, no obstante, exento de ambigüedades e incoherencias⁵. En este tipo de textos la puntuación se suele emplear bajo criterios retórico-prosódicos que buscan generar matices y efectos expresivos o poéticos (sensaciones o estados de ánimo) que apelen a la subjetividad de sus receptores.

⁴ Textos con información científica en los que predominan “oraciones enunciativas de estructura bimembre y que prefieren el orden sintáctico canónico (sujeto-verbo-predicado)” Kaufman y Rodríguez, (1993:40) en *La escuela y los textos*. México. SEP/Santillana. Entre ellos: la definición, nota enciclopédica, informe de experimentos, monografías, biografías, artículos académicos y otros como los legales y litúrgicos. Para profundizar en las características de este tipo de textos puede consultarse Calsamiglia, B. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

⁵ José Saramago, premio Nobel de literatura, es un ejemplo de cómo los autores de textos literarios transgreden la normatividad para puntuar. Con las transgresiones generan estilos originales.

Además habría que considerar el uso de puntuación en los textos que - como el guión teatral, el guión cinematográfico, la historieta, la transcripción de entrevistas o incluso la mensajería por chat y WhatsApp, tan común en nuestros días- intentan representar aspectos de la oralidad. Trapero y Llamas Pombo (1997:27) ya señalaban que “la escritura no posee un sistema de representación de los valores fono-estilísticos de la prosodia, pero sí permite, con la puntuación, representar de modo simbólico las estructuras suprasedgmentales (entonación y pausas) que poseen, en numerosos casos, un valor distintivo y que dan cuenta de las diferentes modalidades de enunciados (declarativos, interrogativos, etc.)”. Los signos que se emplean para crear los efectos de la *oralidad fingida* (Demonet, 2006) son los expresivos (signos de interrogación y signos de exclamación) y otros signos auxiliares con función expresiva como los puntos suspensivos, aunque son insuficientes para reproducir la riqueza de matices comunicativos de la lengua hablada.

Es probable que consideraciones similares hayan llevado a la RAE a apuntar que “(...) no puede hablarse en rigor de que la puntuación reproduzca las propiedades prosódicas de los enunciados. Puntuación y prosodia son sistemas paralelos, pero no puede decirse que uno refleje al otro” (p. 288). En seguida dice, “(...) los criterios que subyacen a la puntuación han variado a lo largo de la historia: mientras que en unas épocas se ha privilegiado la lengua como fenómeno sonoro a la hora de puntuar, hoy la puntuación se basa principalmente en la estructura sintáctico-semántica de los enunciados y los textos” (RAE, 2010:288). Con ello reivindica una concepción gramatical de la puntuación, mientras desvincula explícitamente el uso de los signos en relación con la prosodia.

Es importante destacar la referencia histórica que la RAE hace para aclarar los dos criterios que se han seguido para puntuar y que son difíciles de conciliar: la lengua como fenómeno sonoro y las estructuras sintáctico-semánticas. Estos dos criterios, herederos de los momentos cruciales del origen y desarrollo de la puntuación a lo largo de la historia de occidente (antes y después de la imprenta) siguen presentes en la diversidad de textos contemporáneos. Esta conciliación, también es dificultosa en el discurso escolar tal como lo señalara Ferreiro (1996) refiriéndose a las dos teorías que orientan la enseñanza de la puntuación y que también reflejan esos momentos clave de la historia de la puntuación: “la teoría de la puntuación como separador lógico, sintáctico y retórico [cuando se trata de la escritura] y la teoría de la puntuación como lugar natural de la respiración del lector [cuando se trata de la lectura]” (p.131).

En la actualidad el espacio de la normativa para los puntos y comas es muy limitado: uso de coma para separar elementos de un listado; uso de coma después de un vocativo; uso de comas para marcar aposiciones; uso de mayúscula inicial y punto y aparte para delimitar párrafos; uso de mayúscula y punto y seguido para oraciones. Cualquier otro uso de las marcas gráficas queda a la elección del autor según el propósito comunicativo y el tipo de

texto a producir. Es por ello que resulta problemático reducir el estudio de la puntuación a una mirada normativa.

1.3 La puntuación como objeto histórico

Los estudios de diferentes historiadores, paleógrafos y filólogos: Parkes (1993), Chartier (1994, 1997), Saenger (1997), Mediavilla (2001), entre otros, nos ayudarán a contextualizar el desarrollo histórico de la puntuación y, en cierta forma, de las unidades de lo escrito.

Nuestro sistema de puntuación proviene de la antigüedad grecolatina (Parkes, 1993; Catach, 1994). Era una época en la que los autores no ejecutaban la escritura sino que sus obras, textos literarios y litúrgicos escritos en latín (considerado como la lengua de la cultura en esa época), eran dictadas a uno o más escribas. Los textos estaban destinados a su oralización en actos públicos denominados *recitationes* (Parkes, 1993). Los escribas realizaban su tarea bajo la forma de *scriptio continua*: una escritura sin separaciones y sin recursos para la organización en página. Estos textos se copiaban en los *scriptorium* (lugar donde se copiaban los libros que formarían parte de las bibliotecas monásticas) respetando tal forma de escritura pues así expresaban la confianza hacia el lector y hacia su inteligencia para restituir la significación del original (Ferreiro, 1997).

Fue la complejidad de la lectura de la *scriptio continua*, particularmente para lectores menos hábiles, la que llevó a los gramáticos de la Antigüedad a desarrollar un sistema de *distinctiones* que indicara al lector dónde poner énfasis, dónde hacer una pausa y cuándo contener el aliento. Los textos eran marcados con un punto bajo (*comma*) para indicar que la frase requería un complemento y que debía hacerse una pausa corta; un punto medio (*colon*) que indicaba una pausa de duración media para la respiración y el punto alto (*periodus*) para señalar el final de una frase con un sentido enteramente expresado.

La incorporación de la puntuación no era sistemática ya que su uso dependía de las necesidades e interpretaciones de cada lector. En este sentido, se trataba de un recurso subjetivo que incluso podía variar conforme el lector lograba mayor experiencia como intérprete (Parkes, 1993). Cabe señalar que desde la Antigüedad, la preocupación por la correcta puntuación de los escritos estaba presente. Esto se debía a que cualquier alteración de la puntuación podía generar lecturas inauditas o heréticas (Millares, 1975). De ese modo, la tradición gramatical latina mantuvo la búsqueda de una interpretación retórica adecuada de los textos. Así, y como lo señala Baron (2000), la idea de que la puntuación delimitara unidades gramaticales de sentido era desconocida en la Antigüedad clásica.

Estas relaciones entre productores y lectores de textos se modificaron durante la Edad Media. Gracias a la tarea de los copistas irlandeses, durante el siglo VI, se generaron las mayores contribuciones no sólo al desarrollo de la puntuación, sino a lo que Saenger (1997) identificó como la evolución de la comunicación escrita en Occidente. Para estos

copistas, el latín era una lengua de la que sólo tenían referencia a través de los textos escritos. El carácter distante y ajeno con el latín los motivó a implementar nuevas técnicas para interpretar y presentar los textos sobre la página. Estos copistas adoptaron de las gramáticas antiguas criterios del análisis de las declinaciones y conjugaciones propias del latín, así como las relaciones de los elementos dentro de las oraciones (Parkes, 1998). Como consecuencia, lograron el reconocimiento global de unidades completas de significado (frases) e introdujeron espacios en blanco entre las unidades resultantes. Estos monjes no sólo abandonaron la *scriptio continua*, sino que pudieron reconocer en lo escrito un sistema diferente al de la lengua hablada, con sustancia propia y susceptible de un desarrollo visual y gráfico. De esta manera, en términos de Parkes (1993), los escribas irlandeses establecieron una "gramática de la legibilidad".

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

Es cierto, como dice Bischoff (1997), que la estructuración de los textos en libros y que las divisiones equivalentes a los capítulos no eran desconocidas en la Antigüedad⁶. Sin embargo, la división del texto en capítulos se volvió, no sólo más común sino necesaria, en la Edad Media. En los siglos XII y XIII, la creación de instituciones como las escuelas catedralicias y las universidades dio lugar a un aumento en la producción de libros y documentos dirigidos al nuevo lector escolástico (Le Goff, 1987). La *divisio* o "segmentación analítica de la materia en libros, capítulos, etc." (Higashi, 2007: 406) y la presentación al lector de la estructura u *ordinatio* de los contenidos se volvió una práctica común para ayudar al lector a localizar aquello que fuera de su interés (Petrucci, 1995; Saenger 1997). Estas prácticas se acompañaron de profundas transformaciones en la composición material de los libros orientadas por la necesidad de facilitar la consulta de los textos y la localización de los pasajes a los lectores de la época (Parkes 1993). Schmitt (2013) destaca que la Edad Media fue una época:

“(…) où le scribe a le devoir de soigner l’écriture et la ponctuation (*notae*), afin de faciliter la lecture et la compréhension du lecteur. Les textes doivent afficher visiblement leurs articulations, avec des initiales, des rubriques et d’autres touches de couleur, comme celles des fins-de-ligne au dessin géométrique, végétal ou animal, qui hiérarchisent les divisions internes du texte et structurent par avance l’effort de remémoration du lecteur.” (p. 117)

Podríamos decir que la mayor transformación de la época fue la concepción del lector, misma que tuvo un gran efecto en la función de los recursos gráficos de lo escrito. Si en la Antigüedad la puntuación en el texto era *del* lector, a finales de la Edad Media la puntuación era *para* el lector.

⁶ Ejemplo de ello son las Etimologías de San Isidoro divididas en *tituli*

El segundo gran impulso para la organización de los textos sobre la página y la puntuación se dio durante el Renacimiento europeo tras la invención de la imprenta. Con las ediciones impresas, el libro alcanzó una difusión mucho mayor que en tiempos anteriores. Los humanistas se interesaron por difundir la cultura clásica mediante los textos escritos, pero identificaron la problemática de la difusión de los textos clásicos debido a las alteraciones que habían sufrido en las diferentes versiones copiadas. La mayor dificultad que enfrentaron, al igual que los monjes irlandeses, radicó en la necesidad de hacer traducciones, en este caso, del griego antiguo y del latín a la lengua italiana y francesa (Parkes 1993).

La exigencia de lograr buenas traducciones y copias de los textos clásicos impulsó a muchos correctores y escritores a crear sus propios talleres editoriales. Las exigencias que imponía el manuscrito original, llevó a los humanistas a tomar decisiones meticulosas sobre el uso y adaptación de la puntuación y otros elementos tipográficos. Crearon signos específicos para enmarcar citas, incisos y comentarios. Tal es el caso de los paréntesis y la vírgula semicircular (nuestra actual coma). Asimismo incluyeron otros signos para separar las cláusulas que conformaban los periodos: los dos puntos y el punto y coma. Además incorporaron los signos de admiración e interrogación para resaltar la naturaleza pragmática del discurso (Mediavilla, 2001). Esta puntuación humanista se generalizó gracias a la imprenta y a la venta de los caracteres de puntuación (moldes) por parte de las casas especializadas a partir del segundo cuarto del siglo XVI.

La puntuación lógico-semántica o gramatical nació durante el siglo XVI como consecuencia de la lectura silenciosa que se volvió cada vez más común gracias a la circulación de los textos y a la preocupación de los editores humanistas por preservar el sentido original de los textos que traducían o copiaban. El análisis que realizaron los editores de los textos escritos los llevó a construir una serie de categorías “para la correcta pronunciación e identificación de las formas que poco tienen que ver con nuestras categorías actuales, como son las de palabra u oración” (Zamudio, 1997:119). Estos nuevos criterios de organización textual sirvieron como modelo para la edición de textos escritos en las lenguas vernáculas como el francés y castellano.

Fue hasta la segunda mitad del siglo XVI que en España comenzó la expansión de la imprenta. Al igual que en Italia o Francia, los impresores eran los más interesados en disponer de normas prácticas para puntuar uniformemente los textos, lo que los motivó a producir sus propios manuales. Fueron ellos, los impresores y los correctores, mas no los autores, quienes tenían la tarea de fijar los criterios de uso de la puntuación y de incorporarlos a los textos que por encargo debían imprimir. En esa época proliferaron manuales prescriptivos con diversos criterios para puntuar ligados a la división del texto (Parkes, 1993; Chartier, 1997: Mediavilla, 2001).

La prescripción de los usos de puntuación y de otros elementos de la escritura como la ortografía continuó hasta el siglo XVIII. En aquel tiempo se consideraba que la mejor manera de conservar el esplendor de la lengua era fijar su funcionamiento con principios y reglas que reflejaran su riqueza y, a la vez, la protegieran de malos usos. A partir de entonces se buscó “el arte del buen decir” y “del buen escribir” mediante reglas que sirvieran de pauta en la educación de niños y jóvenes.

En este contexto, en el año 1712 se creó la Real Academia Española, a imitación de la *Accademia della Crusca* italiana (1582) y de la Academia francesa (1635). La fundación de la Academia dio lugar a la publicación del *Diccionario de la Lengua Castellana*, conocido como *Diccionario de Autoridades*, en 1726, con la aprobación del rey Felipe V. En el *Diccionario de Autoridades* (1726), en el apartado "*Discurso proemial de la orthographía de la Lengua Castellana*", se encuentran las primeras y más generalizadas normas de los signos de puntuación (coma, punto, punto y coma, dos puntos) donde se señala que:

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

Con este tipo de aseveraciones, por primera vez se exponen los usos de puntuación atendiendo a lo escrito y a la separación de unidades con significado.

Posteriormente, entre los siglos XVIII y XIX se gestó en Francia, gracias a los gramáticos de la Port-Royal, un cambio de perspectiva en la teoría gramatical que dio pie a lo que hoy entendemos como sintaxis moderna. Durante este período se pasó de concebir a la *cláusula* como una agrupación de palabras -cuya relación se explica básicamente por los conceptos de régimen y concordancia⁷- a la concepción de que el discurso se ordena a partir de estructuras más amplias y abstractas que las palabras, procedentes de la lógica, esto es, *las proposiciones*. En ese momento, se creía que el lenguaje era un objeto de naturaleza lógica, moldeado sobre la estructura del pensamiento, y por tanto de lo real. Así, los gramáticos del siglo XVIII consideraron necesario un paralelismo exacto entre las leyes que rigen la lengua y las leyes del pensamiento (Zamudio, 1997).

⁷ Esta caracterización de cláusula estuvo presente en los manuales de puntuación de los editores del Siglo de Oro (Villalón, Covarrubias, Jiménez Patón, etc.) como puede constatarse en el trabajo de Mediavilla (2001).

Estas innovaciones se adoptaron en España a partir del segundo tercio del XVIII. El criterio lógico-semántico heredero de la Gramática de Port-Royal es el que se defiende en la Ortografía académica de 1741 donde se indica que los signos de puntuación “no solo indican la división de la cláusula, sino el sentido de ella” (RAE, 2010: 292) y quedó reflejado en los distintos textos normativos de RAE (Bosque, 2013).

Esta concepción logisista terminó por difundirse en Occidente durante el siglo XIX a través de la “estandarización de los usos tipográficos y el desarrollo de una gramática escolar principalmente dedicada a la pedagogía de la ortografía⁸” (Béguelin, 2002). Visto desde esto último, no resulta extraño que el ámbito educativo moderno sea heredero de este ideario y que, por lo tanto, se asuma que para aprender a puntuar un texto, es necesario tener cierto dominio de la sintaxis (Martínez de Soussa, 1998; Figueras, 2001) así como un amplio conocimiento de la normativa sobre el uso de los signos de puntuación. No obstante, esta postura logicista y gramatical deja fuera al lector, una figura fundamental en el origen y evolución de la puntuación y de la división del texto.

1.4 Puntuación como objeto de enseñanza

La escuela se ocupa de enseñar a leer y escribir, por ello, no puede eludir el trabajo con la puntuación. Para algunos investigadores como Márquez (1999) y Rodríguez Muñoz y Ridao (2013) la puntuación es un aspecto fácilmente comprensible y su aprendizaje debería quedar resuelto al final de la escolaridad básica. De manera paradójica, Sánchez (2004), Rendón y Carrillo (2008) y Nogué (2010) han señalado que la puntuación es un aspecto no resuelto en un gran número de estudiantes universitarios. Estos autores manifiestan su preocupación por lo que impide su dominio desde la educación básica y proponen talleres universitarios remediales para superar esas deficiencias.

Esta contradicción puede entenderse a partir de la perspectiva desde la que se estudian los usos que hacen los aprendices de la puntuación. Algunos estudios sobre usos de puntuación en contextos educativos (Wilde, 1987; Romero, 1991; Leal y Guimarães, 2002; Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo, 2013 y Beneroso, 2013) suelen solicitar la redacción de un texto y el análisis que hacen tiende a ocuparse predominantemente del tipo de unidades sintácticas puntuadas y de los signos usados para su delimitación. Esas unidades son evaluadas según las categorías gramaticales predeterminadas por el adulto (oración, proposición, cláusula, sintagma, etc.). Los datos que aportan estas investigaciones se restringen a inventarios de los textos bien o mal puntuados y de los signos más o menos usados en los textos.

Son pocos los trabajos que, desde una orientación prescriptiva, recurren a otras metodologías. Hasta ahora encontramos los trabajos de Lemaître (1999) y Roselló (2011)

⁸ Para profundizar sobre los detalles de la pedagogía de la ortografía durante los siglos XIX y XX pueden consultarse los trabajos de Delesalle y Chevalier (1986), Chervel (2007) y Lauwers (2004).

quienes solicitan a los aprendices puntuar textos dados y explicar oralmente la puntuación que generan.

Lemaître (1999) estudió la puntuación que incorporaron 49 niños entre los 7 y 8 años que asistían al C1, grado escolar equivalente a segundo de primaria. La selección de los niños respondió a dos criterios: su nivel de lectura y las características de la puntuación en sus textos. Lemaître (1999) eligió a los niños que podían leer de manera independiente pero cuyos textos tenían poca puntuación, errores o ausencias de puntuación. La tarea consistió en solicitarles que leyeran y puntuaran individualmente el siguiente texto, escrito previamente por la investigadora, entregado en una hoja blanca y presentado como el inicio de una historia. Respetamos el acomodo gráfico:

Julien aime bien les oiseaux dans sa bibliothèque
il a beaucoup de livres qui expliquent la vie
des oiseaux quand il en voit un il peut
dire tiens c'est une hirondelle

Una vez que los niños terminaban de puntuar, Lemaître – inspirada en la metodología de entrevista propuesta por Vermersch (1994)⁹ – preguntó a los niños cómo habían hecho para saber qué puntuar. Lemaître expuso que la gran mayoría de los niños tuvo dificultad para explicar los criterios que siguieron al usar tal o cual signo y más bien se limitaron a decir qué signos emplearon y dónde los introdujeron. Por ello, esta autora decidió dar más peso a la descripción de las respuestas a partir de la ubicación de los signos y luego al análisis cuantitativo de la frecuencia de cada tipo de respuesta. A partir de sus resultados, definió cuatro categorías de usos de puntuación. Usó las respuestas orales de los niños que lograron ‘decir’ algo sobre su puntuación como parte de la fundamentación de cada categoría:

- a) Puntuación empleada por indicaciones visuales (*Les repères visuels*). La autora clasifica en esta categoría a los usos de puntuación que aparecen al final o inicio de todas las líneas gráficas o solo al final. Los denomina usos heteróclitos o primitivos porque no tienen relación alguna con el significado del texto ni con las pausas que se harían en la lectura oral. Apoya esta definición en las justificaciones que van en el sentido de puntuar porque es el final del texto [“C’est parce que c’est la fin du texte”] o porque hay muchas palabras [“ça va mieux parce qu’il y a plus de mots”].
- b) Puntuación empleada por indicaciones léxicas (*Les repères de mots*). Se trata de puntuación que aparece junto al pronombre de tercera persona *él* [“il faut mettre un point là parce qu’après il y a *il* “]. Lemaître interpretó este uso a partir de la enseñanza

⁹ Vermersch, P. (1994). L’entretien d’explicitation en formation initiale et en formation continue. Paris: ESF. Se trata de una entrevista inspirada en la corriente de la Programación Neurolingüística (“le vécu de l’action”) en la que se le pide al niño que verbalice lo que pensó momentos antes de realizar una acción. Es una entrevista que no busca una respuesta única, como lo haría un test, puesto que el objetivo principal es describir los pensamientos que llevan a una acción o *mise en œuvre*.

tradicional de puntuación asociada a enunciados canónicos que inician con un “sujet singulier + verbe + complément pluriel”.

- c) Puntuación empleada por indicadores orales (*Les repères de l'oral*). Es una puntuación que se introduce donde hay que respirar [“Le point c'est quand on s'arrête de lire et qu'on respire”].
- d) Puntuación empleada por indicadores de sentido (*Les repères de sens*). En esta categoría ubicó los textos con puntuación más cercana a los usos convencionales, pero aclara que las pocas justificaciones se refieren a que son frases que se entienden bien.

“La construction du sens suppose la prise en compte des informations lexicales, syntaxiques, voire prosodiques si la lecture est subvocalisée ou chuchotée, mais ces élèves les traitent automatiquement au point de ne parler que du sens des phrases. Les productions observées ne correspondent guère aux règles suivies par le ponctueur expert” (p. 118)

Concluyó que estos usos alejados de las reglas que seguiría un experto en puntuación pueden deberse a los ejercicios de escritura prototípicos en la escuela, aquellos que se relacionan con escritura y lectura de enunciados simples. Si fuera así, los niños estarían buscando puntuar estructuras similares a las que trabajan en la escuela.

Cabe aquí mencionar que Hall (1999) también estudió en el contexto escolar los usos no convencionales de puntuación en textos producidos por niños ingleses de edades similares (5 a 7 años) a los del estudio de Lemaître. Hall (1999) describió usos de puntuación que aparecían al final de cada línea o al final del texto (similar al uso de *les repères visuels*). Igual que Lemaître, hipotetizó sobre la incidencia que podría tener la enseñanza de la puntuación asociada a la demarcación de oraciones o bien a la presentación gráfica del texto en los libros infantiles donde cada enunciado inicia en una línea nueva. Hall (1999) advirtió que este uso de puntuación gráfica a final de línea -denominada así por ser ajena a funciones lingüísticas- es temporal.

Por otro lado, Roselló (2011) desarrolló un estudio en contexto de aula con 39 estudiantes de secundaria que separó en dos grupos: 20 estudiantes en un grupo experimental y 19 en un grupo de control. Durante un mes, únicamente le proporcionó al grupo experimental información normativa proveniente de la *Ortografía* (RAE, 1999) que complementó con otros manuales: Marsá (1986), Figueras (2001), Millán (2005) y Gómez Torrego (2007). A lo largo de una semana, solicitó a los estudiantes de ambos grupos que puntuaran tres tipos de texto escritos en español (descriptivos, narrativos y expositivo-argumentativos) tomados de revistas y periódicos a los que previamente había removido la puntuación en algunos fragmentos e incorporado puntuación “errónea” en otros con la finalidad de que los estudiantes puntuaran los pasajes carentes de signos y señalaran los errores en los pasajes intencionalmente mal puntuados.

Cuando los estudiantes de ambos grupos terminaron de puntuar los textos, contestaron un cuestionario escrito de opción múltiple donde debían marcar los enunciados bien puntuados entre varios que fueron intencionalmente mal puntuados y otro con preguntas abiertas donde debían escribir lo que sabían sobre puntuación.

Todas las respuestas fueron sometidas a un análisis estadístico donde la variable fue la oposición entre respuestas ‘correctas’ e ‘incorrectas’. El parámetro de análisis de las repuestas de ambos grupos a cada uno de los textos y al cuestionario fue la cercanía de las respuestas a las normas de puntuación de la RAE (1999). Roselló encontró que los errores que cometían los estudiantes del grupo experimental eran similares a los del grupo control, pero aparecían en menor cantidad. Determinó que la enseñanza de las reglas de puntuación ayuda a reducir errores, pero que tendría que ser intensiva y constante para ser efectiva – incluso sugirió que los docentes hagan lo posible por evitar el ausentismo escolar – para garantizar que la puntuación de los estudiantes mejore.

Del análisis comparativo entre los resultados de los tres textos, concluyó que los errores más frecuentes aparecen en los textos narrativos mientras que la puntuación más cercana a la sintáctica, y por tanto más convencional, aparece en los textos descriptivos. Su interpretación es la siguiente: “Tal vez la causa haya que buscarla en la mayor libertad creativa que se manifiesta en este tipo de texto y en el cruce entre criterios prosódicos (pausas, ritmo, entonación) y criterios sintácticos” (Roselló, 2011:374). Asimismo, agregó que los usos de los signos de interrogación y de exclamación no presentan demasiadas dificultades, si bien, en muchas ocasiones, los alumnos solo olvidan colocar el signo al principio de la oración o lo ubican en un lugar no idóneo.

A pesar de que Roselló (2011) solicitó a cada estudiante la puntuación de tres tipos de texto con discursos que podríamos llamar “contrastivos” (textos que permiten alternancia de voces *vs.* textos que mantienen una misma voz impersonal de principio a fin; textos que narran acciones *vs.* textos que describen acciones; textos que permiten la manifestación de expresividad *vs.* textos que exigen objetividad, etc.), este investigador no tomó en cuenta la incidencia que podrían haber tenido las diferencias discursivas en las respuestas de los sujetos.

Este investigador no ofreció detalles de las respuestas de los estudiantes al cuestionario. Sus resultados se reducen a destacar aspectos de la normatividad que no son mencionadas por los estudiantes y a sugerir la intervención didáctica para evitar que “las lagunas o deficiencias” pasen inadvertidas.

Bien podríamos decir que estos trabajos dan un panorama de los problemas que la puntuación provoca a los niños de distintas nacionalidades y diversas tradiciones educativas. Sin embargo, el punto crítico de este tipo de trabajos está en que aportan muchos datos sobre

lo que pueden y no pueden hacer los aprendices en distintos niveles de escolaridad, y a partir de ello determinan la relación que puede haber entre los usos de puntuación y el rendimiento escolar. No logran dar cuenta de los procesos psicológicos subyacentes que permitan comprender esos usos. De ahí que planteemos que, además de los aspectos normativos, existen otros aspectos – los constructivos - que también pueden ser objeto de análisis e interpretación.

Los aspectos constructivos son puestos en primer plano cuando nos preguntamos qué es lo que esos signos representan para el aprendiz, qué es lo que desea marcar con ellos y cómo decide utilizar uno u otro en un texto (preguntas ajenas a la perspectiva normativa). Los aspectos normativos nos aportan datos dicotómicos alrededor de la oposición entre lo correcto y lo incorrecto, mientras que los constructivos nos permiten dar cuenta de la evolución de las ideas y concepciones alrededor de un objeto de conocimiento.

El objetivo de este trabajo es mostrar que existe otra manera de considerar y abordar el problema que la puntuación plantea a los niños. Pretendemos demostrar que los niños no solo son sujetos de enseñanza (alumnos que reciben información de la escuela) sino sujetos que tratan de adquirir conocimiento, que se plantean problemas y tratan de resolverlos siguiendo sus propias metodologías (a veces insospechadas y mal interpretadas). Esa es la postura que sostendremos a lo largo de este trabajo: la del niño como un sujeto que trata de adquirir conocimiento, y no simplemente un sujeto que aprende una técnica particular o una serie de normas específicas que lo facultan a puntuar los textos.

Conviene añadir aquí que la mirada a la historia del desarrollo de la puntuación ha sido un buen recurso para descentrarnos de nuestro punto de vista ‘moderno y normativo’ (Ferreiro 1996, 1999a, 1999b; Zamudio, 2003, 2004). Eso es particularmente importante en las decisiones teórico-metodológicas que orientan este estudio. Somos conscientes de que la psicogénesis no es la reconstrucción de la sociogénesis de los objetos de conocimiento. Así que se hace necesario aclarar que en este trabajo las referencias que hagamos a los datos históricos tienen el propósito de ayudar a entender algunos puntos conflictivos en la constitución de nuestro objeto de estudio y a conocer cómo fueron resueltos en distintos momentos históricos. A nosotros la Historia nos ha ayudado a aceptar como *posibles* las soluciones a las que llegan los niños frente a los problemas que les plantea puntuar un texto.

Conviene aclarar que no pretendemos proponer metodologías para su enseñanza. Nuestro interés está en intentar una explicación de los procesos y las formas mediante los cuales los niños avanzan en el conocimiento de la puntuación desde que ésta se constituye en objeto de su atención. Los planteamientos didácticos alternativos que pueden hacerse son muy limitados si no se resuelve primeramente la cuestión de cómo construyen los niños el conocimiento acerca de la puntuación.

1.5 La puntuación como objeto de conocimiento

Hace tiempo que Ferreiro y Teberosky (1979)¹⁰ nos mostraron los serios problemas cognitivos que plantea la adquisición del sistema de escritura, es decir, el principio alfabético y las reglas de combinación que lo definen y que permiten generar representaciones [escritura] sin necesidad de recurrir a la copia [modelo externo], así como la adquisición de los recursos periféricos del sistema: la orientación de la escritura, las formas gráficas que definen a las letras y sus denominaciones, las variaciones figurales que puede adoptar cada letra (mayúscula/minúscula; imprenta/cursiva) y las marcas que no son letras, pero que aparecen junto a ellas (como la puntuación, el acento diacrítico).

Pero ¿qué se sabía sobre cómo conciben los niños al objeto de conocimiento puntuación? Los primeros datos sobre las nociones de los niños sobre puntuación aparecen en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979). Aunque en ese momento la puntuación no era el objeto de su investigación, Ferreiro y Teberosky observaron que los niños - desde edades muy tempranas que coinciden con la educación preescolar - lograban hacer una distinción entre letras y signos de puntuación. Eso las llevó a explorar las nociones que los niños (entre 4 y 6 años de edad) tenían de esos signos mediante algunas preguntas a propósito de la página impresa de un libro de cuentos.

Las primeras descripciones que se hicieron de los niveles de conceptualización sobre la puntuación seguían una tendencia evolutiva que iba de: (a) no diferenciar entre signos de puntuación y letras y usar la misma denominación que se emplea para designar a los números o a las letras; (b) comenzar a diferenciar algunos signos (punto, dos puntos, guión y puntos suspensivos) y denominarlos descriptivamente puntito o rayitas; (c) diferenciar entre signos de puntuación con un parecido gráfico con letras y/o números; (d) distinguir las letras y números de los signos de puntuación sin poder ir más allá de una denominación descriptiva; (e) diferenciar las letras y números de los signos de puntuación e intentar una denominación diferencial: signos o marcas. Aunque preliminares, estos datos constituyeron una base teórica importante pues se hizo evidente que – aún sin instrucción explícita (al menos no escolar)- los niños atienden a las diferentes marcas de la escritura. También suponen que los niños obtienen mucha información de la variedad de textos a los que están expuestos.

¹⁰ Los trabajos enmarcados en la línea de la psicología genética, realizados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), provocaron una verdadera ruptura conceptual acerca de nuestra manera de concebir los mecanismos cognoscitivos mediante los cuales los niños llegan a comprender nuestro sistema de escritura. La adquisición de la escritura ya no es vista como la adquisición de una técnica sino como un objeto de conocimiento cuya comprensión o aprendizaje implica, por parte del sujeto de conocimiento (el niño), progresivas construcciones y reconstrucciones conceptuales.

Más tarde, Ferreiro (1996a) realizó una investigación comparativa de las reescrituras infantiles de niños italianos, brasileños e hispanos (de Argentina y de México) del cuento tradicional “Caperucita Roja” y nos mostró que la adquisición de signos de puntuación es tardía en el proceso de aprendizaje de lengua escrita. Señaló que:

“La puntuación de los textos infantiles es posterior a las escrituras alfabéticas. Antes puede haber puntuaciones ocasionales, esporádicas, poco consistentes, tanto como marcas gráficas idénticas, en apariencia, a signos de puntuación (puntos o guiones) pero utilizados con una función bien diferente (separadores de palabras o indicadores de fin de línea, por ejemplo). La puntuación avanza desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos. En otras palabras, hay una manera de marcar ‘aquí empieza el texto’ y ‘aquí termina’ previa a la demarcación de espacios al interior de esa gran unidad” (p.156).

Ferreiro (1996a) también hizo evidente que “en los textos narrativos, desde las etapas tempranas los niños usan signos de puntuación para diferenciar discurso directo de narrativa en tercera persona y para separar elementos de una lista - aunque su uso no es siempre convencional”. El interés por estos datos quedó plasmado en la tesis de Vieira Rocha (1996).

Vieira Rocha (1996) indagó el uso de puntuación en 115 textos narrativos (recuento de Caperucita Roja) escritos por niños de primero a tercer grado de tres escuelas primarias brasileñas, así como lo que sus autores manifestaron saber acerca de ella. El análisis del corpus consistió en la cuantificación de los diversos signos usados y sus posteriores explicaciones. Vieira Rocha concluyó que:

“La adquisición de la puntuación sigue una determinada dirección, siendo adquirida de afuera hacia dentro (o del todo a las partes). De esta manera, los niños primero marcan los límites externos del texto -más visibles y necesarios- (final del texto y de párrafos o episodios), guiándose por criterios gráfico-espaciales; y en segundo término, se concentran en el detalle interno (frases y partes de frases), observando criterios funcionales-discursivos” (p. 42).

No obstante, Vieira Rocha no profundizó en posibles explicaciones de este desarrollo de la puntuación.

Más tarde, el trabajo de Castedo (2003) sobre el posicionamiento de los niños como revisores aportó un dato que sería relevante para los subsecuentes estudios sobre usos de puntuación infantil (Dávalos, 2008; Möller, 2010; Espinoza, 2011). Castedo señaló que “colocarse en posición de revisar el texto genera un notable incremento de las marcas de puntuación empleadas por los niños, más allá de cuán convencionales sean sus usos” (p.264). A partir de esta aportación, los estudios psicolingüísticos con perspectiva psicogenética consideraron en su metodología situaciones de revisión y puntuación de textos ajenos.

Dávalos (2008) aplicó dos situaciones de indagación de carácter individual con niños entre los 7 y 12 años. La primera situación consistió en solicitar a los niños introducir puntuación en un texto informativo presentado en pantalla desprovisto de signos de puntuación; la segunda consistió en la redacción de un texto informativo a partir de varias fotografías.

Las conclusiones para la situación de introducción de puntuación indican que los niños más pequeños de la población estudiada recurrieron a diversas marcas léxicas como entradas canónicas, conectores discursivos y conjunciones, para identificar y señalar los límites de las unidades textuales. En tanto que en la situación de producción de un texto, la mayor parte de los niños no empleó arcos de puntuación sino, principalmente, palabras que en ese estudio fueron clasificadas como expresiones preposicionales y conectores discursivos vinculados a los *sintagmas explicativos*¹¹ (de hecho, porque, o sea, por lo tanto, por ejemplo). Ante estos resultados Dávalos (2008) concluyó que cuando se trata de producir textos:

“La naturaleza gramática y semántica de los sintagmas explicativos requiere de introductores como los que los niños emplearon. Los niños en sus textos, además de mostrar el dominio que tienen sobre estas unidades pragmáticas, nos sugieren también que los conectores de éstas pueden ser suficientemente fuertes como para prescindir de puntuación” (p.78)”

Con el propósito de analizar la evolución en las conceptualizaciones de los signos de puntuación, Möller (2010) realizó un estudio con setenta niños argentinos de 2°, 3°, 4° y 6° año de escolaridad primaria. Los niños fueron organizados en dos grupos de trabajo.

El Grupo 1 estuvo conformado por 30 niños que correspondían a 2°, 4° y 6° grados. Con este grupo, Möller recurrió a dos momentos de indagación. El primero requería de la revisión y comparación de una misma copla, pero con puntuaciones diferentes (unas convencionales y otras que no lo eran). Luego, solicitó a los niños que eligieran el texto que consideraran mejor puntuado. El segundo momento consistió en la revisión de una copla con estructura similar a la anterior pero sin puntuación ni mayúscula, pidiéndole a los niños el agregado de puntuación.

El Grupo 2 concentró a 40 niños de 3° grado, también organizados en parejas. Los niños de este grupo puntuaron una noticia periodística, dos tiras cómicas de “Mafalda” y envases comerciales.

Möller concluyó que los niños empiezan a usar los signos de puntuación después de haber comprendido la naturaleza alfabética el sistema de escritura, aunque las unidades que generan con la puntuación no siempre corresponde a usos convencionales. Möller remarcó la omnipresencia de puntos y las comas (aparecen en todos los textos y en todos los grados), pero recalcó que en la historieta las “comas internas (...) son de difícil ubicación para los más pequeños de 2° grado, aparecen vinculadas a determinadas palabras (lo, que, no, sin, desde) lo que ya no ocurre de 3° grado en adelante y comienzan a ser ubicadas con pertinencia sintáctica” (Möller, 2010:293).

¹¹ A partir de los estudios de Nunberg (1990) y Figueras (2001), Dávalos (2008) se refería al sintagma explicativo como un tipo de unidad textual que es posible encontrar al interior de los enunciados textuales para añadir explicaciones o aposiciones que generalmente se delimitan con el signo *coma*.

En relación a los signos expresivos, Möller señaló que su empleo es casi exclusivo en la historieta donde es relativamente precoz pero dificultoso. Advirtió que los niños, para resolver el problema de la identificación de los enunciados interrogativos, distinguían la palabra *qué* como el inicio o el indicador de una interrogación. También señaló que los niños más pequeños usan solo signos expresivos o solo punto y la coma. Esto lo llevó a concluir que “no pueden delimitar y agregar expresión al mismo tiempo, lo que sí hacen los niños mayores” (Möller, 2010:209).

Los resultados de puntuar la noticia sugirieron la necesidad de los niños para delimitar los espacios con presencia de discurso directo. Los niños más pequeños usaron punto o coma, mientras que los más grandes emplean los dos puntos y las comillas de manera simultánea. Así, Möller concluyó que “la puntuación evoluciona precozmente en los textos prototípicos de la lengua escrita (prosa continua) en tanto es más azarosa en aquellos que intentan acercarse a la oralidad informal” (Möller, 2010:290).

Una conclusión genérica de Dávalos (2008) y Möller (2010) es que el uso que hacen los niños de las marcas de puntuación a partir de ciertas marcas léxicas es el resultado del grado de elaboración y reflexión que tienen sobre la organización textual. Sobre este eje, fue la tesis de maestría de Espinoza (2011) la que se convirtió en un punto de partida para nuestra investigación. La tarea propuesta en este estudio realizado con niños entre los 7 y los 12 años consistió en introducir puntuación en un cuento (texto ajeno) con discurso directo e indirecto donde se habían eliminado los signos de puntuación.

Entre las aportaciones de Espinoza (2011), una que nos pareció muy relevante fue la referencia que los niños hicieron a ciertas palabras, generalmente adjetivos y adverbios, que los niños relacionaron con puntuación expresiva. En otros casos, la propia semántica de las palabras hacía innecesario el uso de signos de exclamación. En otras palabras, la elección léxica a veces le servía a algunos niños para poner un signo y a otros niños a veces le servía para no hacerlo.

Espinoza (2011) señaló que estas soluciones eran más comunes cuando se trataba de los signos de exclamación introducidos por niños de 7-8 años. Interpretó que en la narrativa, estos signos [¡!] agregan al lector información extra a la otorgada por la semántica de las palabras, es decir, cumplen la función de una doble marca. También manifestó que algunos signos de interrogación fueron sugeridos por la presencia del verbo “preguntar” y que los usos de los signos de exclamación contiguos a las interrogaciones se vincularon a la intención de marcar gráficamente la respuesta a la pregunta que habían demarcado.

Los datos de Espinoza (2011) nos llevaron a (re)considerar con mayor seriedad la función que los niños otorgan a la relación entre las marcas gráficas de puntuación y ciertas palabras cuando puntúan un texto. También a prestar mayor atención a los signos expresivos pues Espinoza (2011) sugirió que los niños más pequeños de su estudio los emplearon con la

intención de enfatizar sucesos, modos del decir y del hacer de los personajes. En contraste, para los más grandes, los signos de interrogación y exclamación tienen la función de indicar al lector la presencia de un proceso dialógico independientemente de su forma de enunciación (discurso directo o indirecto). Estos datos constituyen las primeras referencias a funciones otorgadas a la puntuación expresiva distintas a marcar enunciaciones exclamativas o interrogativas. No obstante, las referencias se reducen a pocos casos en los que los niños entrevistados lograron justificar explícitamente el empleo de este tipo de signos a partir de la presencia de palabras específicas .

Cabe decir que Ferreiro (1996a) ya había advertido la relación entre los signos de puntuación y algunos recursos léxicos, como las repeticiones, ya que en las narrativas que produjeron los niños del estudio comparativo ciertas repeticiones (particularmente de los verbos declarativos) cumplían una función de encuadre, registrándose ejemplos idénticos en las tres lenguas estudiadas (español, italiano, portugués).

La ausencia de un análisis detallado del papel que juegan ciertos elementos léxicos de los textos en los criterios que orientan a los niños para usar puntuación expresiva nos llevó a considerar esta relación como un tema pertinente de investigación.

1.6 Planteamiento del problema y preguntas de investigación

La intención de esta investigación fue indagar, desde una perspectiva psicogenética, las posibles relaciones entre elementos léxicos de un texto dado y puntuación expresiva.

Nuestras preguntas iniciales de investigación fueron:

- ¿Realmente existe una relación entre ciertas palabras que aporta el texto y las hipótesis infantiles sobre la función de la puntuación expresiva?

Si la respuesta fuera afirmativa

- ¿Cuándo aparece esta relación? ¿Qué tipo de palabras son las que favorecen esta relación? ¿Varía la relación léxico-puntuación según el género textual?

Pero en un texto no hay palabras “sueltas”, siempre aparecen al interior de un contexto lingüístico que pretende crear o recrear contextos comunicativos y enunciativos. De ahí que consideráramos que una relación entre marcas gráficas y marcas léxicas es el resultado de cierta interpretación del texto.

Por ello también nos preguntamos:

- ¿Qué papel tiene la interpretación del texto en la construcción del conocimiento de la puntuación? ¿Qué criterios siguen los niños para decidir la marca a utilizar?
- ¿Qué funciones atribuyen a los signos?

Considerando las pistas ofrecidas por las investigaciones precedentes y tomando en consideración que el niño es un sujeto activo, es decir, un sujeto que compara, categoriza, formula y comprueba hipótesis, reorganiza, etc. formulamos dos hipótesis iniciales:

- En los textos, el modo de decir (modalidad de la enunciación) y el modo de lo dicho (modalidad de lo enunciado) podrían suscitar reflexiones sobre la función de la puntuación y determinar el lugar donde se introducirá un signo de puntuación, dando lugar a una unidad gráfica.

Como consecuencia,

- Los criterios utilizados por los niños para establecer relaciones entre léxico y puntuación podrían formar parte de los procesos involucrados en la adquisición de la puntuación, particularmente en la distinción de los constituyentes divisibles en el texto.

Cabe aquí añadir que hasta ahora no hemos identificado investigaciones, como la que ahora presentamos, que hayan focalizado el estudio de la adquisición de la puntuación en las posibles relaciones entre los marcadores lingüísticos de modalidad en un texto dado.

Por último, queremos anticipar que para responder a estas preguntas hemos propuesto la puntuación de dos textos dados con requisitos discursivos y textuales diferentes: una historieta, variante del género literario (ya que en cierta forma ayudará a profundizar los hallazgos de Möller (2010) respecto de las dificultades que supone la puntuación expresiva en este género) y una portada de revista infantil que se enmarca en el género publicitario (género aún no empleado en otros estudios para explorar reflexiones sobre puntuación).

Como veremos a lo largo de este trabajo, estos tipos textuales plantean problemas enunciativos que son fundamentales para la reflexión de los niños acerca de la condición dialógica del discurso, de la función de la puntuación expresiva y del papel que juegan los marcadores de modalidad.

Capítulo 2. Conceptos teóricos útiles para el diseño de las situaciones de indagación y para el análisis de los datos

La puntuación de un texto escrito por otro supone posicionarse como un mediador entre el autor y el lector del texto. También supone el despliegue de los conocimientos que se poseen acerca de la escritura (qué se escribe, cómo se escribe y qué recursos sirven para lograr un fin comunicativo) y acerca de los textos (los géneros discursivos, sus finalidades comunicativas, sus formatos y soportes, sus destinatarios). Entonces, quien puntúa un texto requiere re-establecer las relaciones comunicativas entre aquel que enuncia el mensaje (el autor del texto) y aquellos a quienes está destinado (lectores); requiere localizar las distintas marcas mediante las cuales aquel que enuncia el mensaje expresa su posición y sus intenciones sobre su destinatario.

Desde esta perspectiva, algunos conceptos¹ del campo de la teoría de la enunciación² y otras perspectivas próximas, como la teoría de los actos de habla y la semiótica, nos han sido útiles para el diseño de nuestros instrumentos de indagación y para entender algunas reflexiones sofisticadas de los niños de nuestro estudio al justificar usos de puntuación expresiva. Son campos teóricos que no se ocupan de la puntuación, y mucho menos de la puntuación usada por los niños, por eso aclaramos que la utilidad de estas teorías y sus conceptos en la comprensión de ciertos fenómenos relacionados a la subjetividad, la expresividad y a la interpretación de los actos comunicativos en los textos de ninguna manera significa su transposición automática al campo del análisis psicogenético.

2.1 La Teoría de la Enunciación

Quien estudia la lengua busca aquellos elementos invariantes que sirven para describir su especificidad dentro de un sistema como la oración y sus constituyentes, la morfología y la fonología³ (Maingueneau, 1980); quien estudia *la enunciación* busca dar cuenta de la localización del sujeto en el *discurso* (Benveniste, 1978a).

La enunciación, como forma de discurso, plantea dos protagonistas necesarios: una fuente (*enunciador*) y una meta de la enunciación (*enunciatario*). Pero no solo se trata de que haya un sujeto productor de un discurso y un sujeto receptor de dicho discurso, sino de un

¹ Destacaremos estos conceptos con itálicas, código que mantendremos a lo largo de este trabajo para destacar conceptos o términos relevantes.

² Emilia Ferreiro y Ana Siro (2008), en *Narrar por escrito desde un personaje*, ya habían recurrido a este marco teórico para apoyar su trabajo de investigación sobre la reescritura de relatos tradicionales desde la focalización y la voz narrativa de un personaje.

³ Saussure discriminó dos planos del lenguaje: la lengua y el habla. A partir de esta distinción, definió el objeto de la lingüística, limitando su estudio únicamente a la primera (el sistema de la lengua) y estableciendo sus objetivos: definir la lingüística en tanto ciencia, describirla y establecer las leyes que la rigen. Fue así como el contexto, la situación, las expresiones no verbales y el sujeto mismo quedaron fuera de su estudio (Coto, 1995).

sujeto que se construye en el acto individual de apropiación de la lengua, es decir, un sujeto producido en el discurso.

Cuando hablamos o escribimos nos dirigimos a alguien –esté o no presente– y en una situación particular. Por ejemplo, un mismo sujeto puede ser, a la vez estudiante, consumidor y bloggero. Dependiendo de la situación, se posicionará en alguno de esos roles, configurando diferentes imágenes de sí y produciendo distintos géneros discursivos. Supongamos que ese sujeto como estudiante, escribe un ensayo; como consumidor; una queja por mal servicio; como bloggero un artículo de interés social.

Cada ámbito social tiene sus propias reglas de producción discursiva y ellas no operan solamente como restricciones temáticas, sino también en otros niveles retóricos como el género y el estilo. Entonces, el mismo actor empírico resulta un enunciador diferente en cada ocasión. Lo mismo ocurre con su enunciatario (su *destinatario*), ya que cada enunciador construye la imagen del otro a quien se dirige. Una casa editorial que publique revistas destinadas a un público infantil construirá al niño como un sujeto consumidor; el autor de una historieta construirá a su lector como un sujeto capaz de reconstruir una historia a partir de la combinación de imágenes y textos que le proponen las viñetas.

Así, el sentido de una expresión está condicionado tanto por variables situacionales como por los objetivos que el sujeto se propone alcanzar con su acto enunciativo. Filinich (2012) puntualiza, “ El proceso de enunciación, de apropiación del lenguaje por parte de un yo que apela un *tú*, pone en juego diversos aspectos de la subjetividad configurada por el mismo discurso”(p. 11). La subjetividad, que es la conciencia de sí mismo, se realiza cuando el *yo* dice *yo* y se opone a *tú*. Para Benveniste (1978b) , la relación *yo/tú* es la que subyace a todo enunciado (lo dicho) y constituye un *contrato enunciativo*.

Esta dimensión adquirió particular importancia para nuestro trabajo, ya que la condición dialógica del discurso publicitario y del discurso narrativo remite a la búsqueda⁴ y al encuentro entre el yo y el tú (el enunciador y el enunciatario).

Algunos elementos lingüísticos dentro del enunciado ayudan a configurar y a identificar al yo y al tú de la enunciación. Estas marcas de enunciación (deícticos) están constituidas por pronombres personales y posesivos de 1ª y 2ª persona; pronombres demostrativos; apelativos como nombres propios y vocativos; adverbios y otras locuciones indicadoras de espacio y tiempo; los tiempos verbales que dan cuenta de la localización espacio temporal de los interlocutores y un sistema de expresiones que connotan el tipo de relación entre los interlocutores (modalizadores). Así, los estudios de la enunciación siguen dos vertientes: una que focaliza el *aspecto indicial* del lenguaje (la aparición del sujeto en el enunciado por medio de indicadores específicos) y otro que focaliza las *modalidades* del decir (la relación del hablante con su interlocutor, con el propio enunciado y con el referente).

⁴ Como podrá constatarse en los datos de los capítulos 5 (apartado 5.2) y 7 (apartado 7.2) esta búsqueda suscitó reflexiones muy relevantes en los niños al tratar de identificar y recrear las relaciones dialógicas entre los enunciadores y enunciatarios de la historieta, más particularmente, de la portada de revista infantil.

Los deícticos, pero sobre todo, los modalizadores cobraron una gran importancia en dos momentos de este trabajo: el diseño de nuestros instrumentos de indagación⁵ y el análisis de los datos⁶.

2.2 Las modalidades

Si el locutor se apropia del aparato formal y enuncia su posición mediante indicios específicos, entonces la enunciación muestra la actitud del hablante frente a lo dicho. Esta manifestación se puede hacer a través de diversas formas lingüísticas (enunciados). Por ejemplo quien expresa “Te decimos lo mejor en el cine para este mes” se compromete con la verdad de su conocimiento sobre lo que está diciendo. Por lo tanto, la enunciación proporciona la visión y actitud ante un hecho o ante su oyente.

Esta última aseveración nos lleva al concepto de *modalidad*, que a su vez debe ser distinguido de los conceptos de *modo* y *modalización*. La Real Academia Española (2001) define al *modo* como “la categoría gramatical del verbo expresado mediante flexión que manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado o la dependencia de algunas clases de subordinación (modo indicativo, modo subjuntivo, modo imperativo)”. Dicha definición concuerda con la de Lázaro Carreter (1981) en su Diccionario de términos filológicos (citado en Filinich, 2012:88) donde define al modo como:

“Categoría del verbo que en principio expresa la actitud del sujeto ante la acción verbal, bien enunciándola pura y simplemente (modo indicativo), bien participando afectivamente en ella, al desearla, considerarla imposible, dudosa, etc.(modo subjuntivo), al imponerla (modo imperativo), al hacerla depender de una condición (modo condicional)”.

El modo es, entonces, una manifestación indirecta de la modalidad, pues es un medio gramatical para expresarla. La modalización es, en cambio, el proceso lingüístico continuo en el que se enmarcan la modalidad y el modo. En este sentido, la modalización es una parte del fenómeno de la enunciación pues “constituye el pivote de ésta por cuanto es ella la que permite explicitar las posiciones del sujeto hablante con relación a su interlocutor, a sí mismo y al asunto que trata” (Charaudeau, 1992 citado en Charaudeau y Maingueneau, 2005).

Desde la Teoría de la enunciación, Benveniste puso de manifiesto que los sujetos nos apropiamos del lenguaje cuando lo usamos (el *yo* es el centro enunciativo a partir del cual se organiza el discurso), las modalidades se estudian con mayor aproximación a su funcionamiento en el discurso. Al considerar el acto de enunciación, hubo de tomarse en cuenta al receptor, el otro sujeto del discurso. Estas distinciones fueron retomadas por los lingüistas de la escuela de Ginebra, particularmente por Charles Bally (1942 citado en

⁵ Ver Capítulo 3, apartado 3.3 para la enunciación general de la utilidad de estas marcas de modalidad y los Capítulos 4 y 6 para saber qué marcas empleamos en los textos de la Historieta y la Portada respectivamente.

⁶ En los Capítulos 5 y 7 dedicados al análisis de los datos obtenidos se describe detalladamente la relación que establecen los niños entre la puntuación expresiva y estos modalizadores.

Filinich, 2012) a quien se le atribuye la definición y uso más sistemático de la noción *modalidad*.

Bally fue uno de los primeros en dar un tratamiento extensivo a la *modalité*, la concibió como el pensamiento motor de la acción y por tanto un factor clave del proceso de enunciación. Definió a la modalidad como “la forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo o de una voluntad que un sujeto pensante enuncia a propósito de una percepción o de una representación de su espíritu”.

Bally recogió de los lógicos medievales la diferenciación entre el *dictum* (lo dicho) y *modus*, “operación psíquica que tiene por objeto el dictum”, es decir, la actitud del hablante frente a lo dicho. La *modalité* entonces se concreta en la expresión de un juicio, un sentimiento o voluntad.

Cuando la modalidad es explícita, tiene como recurso un verbo modal en correspondencia con su sujeto modal, por ejemplo:

Yo (<i>sujeto modal</i>) creo (<i>verbo modal</i>)	que va a llover
MODUS	DICTUM

Cuando el sujeto modal está ausente, la modalidad se manifiesta a través de la sintaxis del *dictum*, mediante marcas lingüísticas (gramaticales y/o léxicas). Esta forma es la más común en el discurso. Veamos algunos ejemplos:

- Auxiliares modales: **Debes** obedecer a tus maestros. (Yo quiero que tú obedezcas)
- Adjetivos calificativos (de valoración subjetiva): El león reclamó con un rugido **ensordecedor** (Yo siento que fue muy ruidoso)
- Adverbios de modo: El ratón chilló y forcejeó **desesperadamente** (Yo considero que así chilló)
- Modos verbales: **Pregúntale** a un experto (yo te ordeno/exijo que); el rey de la selva **despertó, miró** al ratón y lo **capturó** (Yo constato/aseguro que); **¿Vendrás** en cuanto puedas? (Yo quiero saber)
- Enunciados no verbales e interjecciones como **¡Cuidado!** (Yo te advierto que...) y **Peligro!** (Yo te aviso que..)

La modalidad (*modus*) -presente o ausente en el enunciado- es la elección que hace el hablante para formular los enunciados bien como una aseveración, como una duda, como un deseo, como un mandato, etc. Con todo, muchas de las manifestaciones de la modalidad aparecen entreveradas en el *dictum*, lo que complica su análisis. Sensible a esta complejidad, André Meunier (1974) apuntaba que:

“Parler de modalités, sans plus de précision, c'est s'exposer à des graves malentendus. Le terme est, en effet, saturé d'interprétations qui ressortissent explicitement ou non, selon les linguistes qui l'utilisent, de la logique, de la sémantique, de la psychologie, de la syntaxe, de la pragmatique ou de la théorie de l'énonciation. De ce fait, il renvoie à des réalités linguistiques très diverses (pêle-mêle, pour l'instant: «modes» grammaticaux; temps; aspects; auxiliaires de «modalité»: pouvoir, devoir; négation; types de phrase: affirmation, interrogation, ordre; verbes « modaux ».)” (p.8)

Sin embargo, y a pesar de dichos inconvenientes⁷, la modalidad, en tanto principal reveladora de la subjetividad del locutor, y principal reguladora de los mecanismos de *prise en charge* del sujeto enunciador, resulta indispensable para llevar a cabo un análisis del discurso. De ahí que el mismo Meunier distinguiera dos clases de modalidades: las modalidades de enunciación y las modalidades de enunciado.

Las *modalidades de la enunciación* corresponden a la manera de decir y caracterizan el tipo de comunicación que se establece entre el locutor y el oyente. Son las que determinan que una frase tenga forma declarativa (donde lo dicho deberá asumirse por el interlocutor como una verdad), interrogativa (lo esperable es que el interlocutor provea una respuesta) o imperativa (el enunciador espera que su interlocutor reaccione o asuma una conducta frente a lo dicho). Estas construcciones sintácticas constituyen no sólo marcos formales obligatorios (no puede existir un enunciado que no adopte alguna de esas formas), sino que además indican un tipo de relación establecida por el enunciador entre él y su interlocutor. No son la expresión de la subjetividad del hablante, sino de ciertas relaciones interpersonales. Esta relación interpersonal entre el sujeto y su(s) interlocutor(es) también puede manifestarse en la realización de actos de habla, que abordaremos más adelante.

Algunos autores (Elliot, 1974; Bosque, 1982; Alonso-Cortés, 1999) incluyen a la *exclamación* como una modalidad de enunciación, aunque a diferencia de las otras modalidades, la exclamación expresa la relación del enunciador con lo que enuncia (sorpresa, enojo) y el interlocutor sólo es testigo de esta relación.

Las *modalidades del enunciado* ponen de manifiesto cómo el sujeto del enunciado caracteriza la proposición de base con relación a nociones como la verdad (la realidad del mundo enunciado), la apreciación subjetiva (grado de reacción emotiva o afectiva del locutor), la apreciación evaluativa (maneras de enjuiciar o evaluar un tema dentro de una escala de valores), la apreciación deóntica (la manera de inscribir en lo enunciado lo obligatorio o prohibido), etc. Por lo tanto, se encuentran ligadas al sujeto del enunciado, que eventualmente puede coincidir con el sujeto de la enunciación. Presentan una gran variedad de contenidos y de realizaciones formales.

Nosotros hemos incluido los dos tipos de modalidad en el diseño de los instrumentos de indagación, pero dentro de las modalidades del enunciado, hemos dado más peso a la modalidad apreciativa. Desde esta modalidad, el enunciador expresa juicios de valor, que sitúa con respecto a categorías dicotómicas de apreciación como: bien/mal, mejor/peor. Este tipo de modalidad, por su relación con la categoría adjetival, se encuentra en relación directa con el léxico. Tienen también un lugar privilegiado los nombres de cualidad, muy a menudo diminutivos (ratoncito, animalito) o despreciativos (tonto, desgraciado). Los verbos de decir

⁷ Como dice Maingueneau (1980: 125), "Los términos modalidades, modal, modalizador, modalización están cargados de interpretaciones, son reclamados por disciplinas distintas, y remiten a realidades lingüísticas variadas"

son igualmente susceptibles de transmitir modalidades apreciativas. La fuente de la evaluación puede ser el enunciador que anticipa cómo habla el otro cuando recurre a verbos como: chillar, reclamar, gritar que son expresiones constantemente subjetivas. Entre las categorías lexicales más estrechamente unidas a las apreciaciones del enunciado están los adjetivos calificativos, los adverbios y los verbos de decir (Maingeneau, 1980). De ahí que los incluyéramos como léxico focal en el diseño de los instrumentos de indagación.

2.3 Los actos de habla

De los dos tipos de modalidad definidos por Meunier, nos parece que la modalidad de la enunciación tiene puntos en común con los *actos de habla*. Meunier (1974:12) indica: “ de ce point de vue, la modalité n'est pas l'expression d'une subjectivité ('modal n'est plus synonyme de psychologique ou affectif comme chez Bally, Brunot et d'autres grammairiens cités) mais d'une relation interpersonnelle, voire sociale”.

De hecho, este cambio de perspectiva llevó a otros autores a observar el fenómeno de la modalidad de la enunciación desde otro punto de vista, uno ya no meramente lingüístico sino pragmático. La teoría de la pragmática se ha desarrollado especialmente a partir de los trabajos de Austin (1962) y Searle (1969) acerca de los actos de habla. Para Searle, "...hablar un lenguaje es tomar parte de una forma de conducta gobernada por reglas" (1969:25).

“(...) hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos (Searle, 1969:25).

Austin (1962) definió un *acto ilocutivo* como el que se lleva a cabo al realizar una emisión, para diferenciar del simple hecho de pronunciar las palabras (*acto locutivo*), de la producción de algún efecto externo sobre las acciones o actitudes del interlocutor (*acto perlocutivo*). Luego, este autor propuso cinco clases de actos de habla: (1) actos judicativos (condenar, decretar, establecer); (2) actos ejercitativos (designar, aconsejar); (3) actos compromisarios (prometer, garantizar, jurar); (4) actos comportativos (saludar, elogiar, criticar) y (5) actos expositivos (afirmar, negar, ejemplificar).

Searle (1969) trató de definir de una forma más sistemática y estructurada las condiciones para realizar actos ilocutivos. Su análisis lo llevó a la siguiente clasificación de los actos de habla, con su correspondiente caracterización.

- *Representativos*: se caracterizan porque el hablante adquiere un compromiso de algo. En esta clase de actos se incluyen las sugerencias, las suposiciones y los juramentos y las consecuencias.
- *Directivos*. En los actos de habla directivos, el objeto es que el interlocutor realice alguna acción, es el acto de ordenar.

- *Comisivos o Compromisos*. En esta clase de actos, el compromiso adquirido por el hablante se refiere a la realización de acciones futuras como prometer o garantizar.
- *Expresivos*. Estos actos expresivos ponen de manifiesto el estado mental de quien los realiza. Así, son actos expresivos agradecer, felicitar, lamentarse, etc.
- *Declaraciones*. Son actos que coinciden con los enunciados performativos de la primera propuesta de Austin. Una declaración supone el ajuste automático entre las palabras y el mundo. Así, por ejemplo, una declaración de guerra, un nombramiento, una expulsión.

Los actos de habla pueden ser directos o indirectos. Los primeros se asocian a la formulación de un acto de habla literal como en el enunciado imperativo “Ayúdame”. Los actos de habla indirectos son formulaciones que se presentan de una manera , pero que expresan algo ligeramente diferente. Por ejemplo, el enunciado interrogativo ¿Me ayudas?, no es una pregunta que busca respuesta porque, en realidad, es un ruego o petición.

Así, la teoría de los actos de habla constituye el marco de referencia para analizar las intenciones del hablante y la forma en que estas intenciones pueden ser deducidas por parte de los oyentes. Pero, ¿qué pasa con los textos donde no hay hablantes y oyentes reales? ¿qué pasa sobre todo con los textos literarios y publicitarios en los que hay muchos actos indirectos, enunciaciones en las que el hablante (ficticio) quiere decir algo ligeramente diferente de lo que realmente expresa?

A propósito de estos tipos de texto, en los estudios de Austin (1962) encontramos una nota que refiere a que los textos literarios están constituidos por actos de habla miméticos de los actos de habla reales, o según la terminología utilizada por Austin, son usos “parasíticos del lenguaje”. Para Searle (1975), los actos de habla de la literatura son actos “fingidos” y aún aceptando esta limitación, propone que la pragmática literaria debe estudiarlos como los demás. Sostiene que la naturaleza ficcional de un texto no depende de propiedades discursivas o textuales, sino de la intencionalidad del autor, de la posición del locutor respecto a su discurso.

2.4 La cooperación entre el autor y el lector modelo: el pacto ficcional

La consideración pragmática del discurso literario en su dimensión comunicativa nos sugirió la puesta en situación de las figuras del autor y del lector quienes se comunican virtualmente mediante el texto. Eco (1979) ve en el texto un dispositivo concebido con el fin de producir un lector modelo y propone asumir la interpretación del mismo como una cooperación textual donde “ hay reglas del juego, y el lector modelo es el que sabe atenerse al juego ”(Eco 1996: 18).

Para explicar estas reglas en la dimensión discursiva de la narración, Eco distingue cuatro categorías: el autor empírico, el autor modelo, el lector empírico y el lector modelo. El *autor modelo* no es el *autor empírico* (real) sino una estrategia textual capaz de generar correlaciones semánticas que van desde la elección de una lengua y de un léxico, hasta un género. Este autor modelo establece un pacto con el lector con el que le propone un juego de

interpretaciones. Por su parte, el *lector modelo*, que tampoco es el *lector empírico* (real), es un lector tipo que el texto prevé como colaborador en ese juego de instrucciones textuales. Así pues, el lector modelo acepta entrar al juego y seguir las reglas, mientras que el lector empírico puede quedar defraudado o sentirse perdido si no se adecua a esta imagen que construye el texto (la del lector modelo).

Cuando se trata de textos narrativos, la reconstrucción de la historia trae consigo el establecimiento del *pacto ficcional* entre el lector y la historia relatada como una ficción. El pacto ficcional supone que el lector suspende sus juicios frente a los hechos que se le narran; es decir, no es válido que se pregunte si lo que se narra es cierto, si sucedió o no. La noción de “pacto ficcional” fue desarrollada por Umberto Eco (1996), y tiene como antecedente una frase acuñada por el poeta inglés Samuel Taylor Coleridge, en 1817: la “suspensión de la incredulidad”. Esta frase se refiere a la decisión de los lectores o espectadores de una historia de ficción de hacer a un lado (de “suspender”) sus juicios críticos sobre la (in)existencia de aquello que se les narra.

“Esta noción se centra en que nosotros los lectores, al iniciar una lectura, aceptemos, de un modo tácito, lo que Coleridge denominaba *pacto ficcional*. El lector tiene que saber que lo que se le cuenta es una historia imaginaria, sin por ello pensar que el autor está diciendo una mentira. Sencillamente, como ha dicho Searle, el autor *finje* que hace una afirmación verdadera. Nosotros aceptamos el pacto ficcional y fingimos que lo que nos cuenta ha acaecido de verdad.”(Eco, 1996:85).

Así, la ficción consiste en un hacer creer a otro, en presentar los hechos imaginarios como si fueran reales. Es en virtud del pacto ficcional que suscriben el autor y el lector que este último reconoce que no es víctima de engaño alguno, ya que sabe que lo que se cuenta no son mentiras. En todo caso, el lector participa de la simulación de realidad que el autor le propone. Algunas de las características del pacto ficcional son:

- El lector acepta que lo que se cuenta en el texto son hechos imaginarios, pero no son mentiras. El autor finje que los hechos que cuenta ocurrieron, al igual que el lector.
- El pacto ficcional, aunque se ubique en un mundo maravilloso, mantiene siempre elementos del mundo real ya que, de otro modo, no habría comunicación. Por ejemplo, al contar la historia del “León y el ratón” se crea un mundo narrativo con una cantidad limitada de individuos, de objetos y de espacios (el león, el ratón, una selva, una red). Todos están dotados de propiedades, algunas se ajustan a las mismas reglas del mundo real y a las posibles experiencias en él (por ejemplo, las selvas están formados por árboles, distintas especies de animales coexisten en la selva, los leones son carnívoros, los ratones tienen dientes fuertes para roer); otras sólo valen para ese mundo de ficción, por ejemplo, los animales tienen la propiedad de hablar, los ratones pueden ser ingeniosos y los leones permisivos.

- En el caso de narrativa ilustrada o gráfica, otra característica del pacto ficcional es la aceptación de las imágenes dibujadas de los personajes (con su estética y exageraciones propias del dibujo) y no fotografías que “los hagan más reales”

Es a partir de esa suspensión de la incredulidad que el lector puede adentrarse en la historia que se le presenta, sumergirse en ella y disfrutar de los acontecimientos y peripecias de los personajes.

Si ampliamos la concepción de este pacto a todo fenómeno literario, incluido el ámbito de la ficción publicitaria, el lector modelo aceptará como reales los relatos que le propone cada anuncio. La publicidad construye historias fantásticas alrededor de los productos que anuncia, y a través de diversas apelaciones, construye a un lector que acepta ser también un consumidor de ficción. Salmon (2007) explica que los consumidores de la publicidad son más atraídos por el universo narrativo alrededor del producto que por su marca comercial: “Les gens n’achètent pas des produits, mais les histoires que ces produits représentent. Pas plus qu’ils n’achètent des marques, mais les mythes et les archétypes que ces marques symbolisent” (p. 32).

La publicidad es entonces una proveedora de historias y la retórica publicitaria adopta escenografías narrativas en las que el semiólogo Péninou (2001) encuentra semejanzas con los relatos ficticios:

“A l’intérieur de l’exiguïté que lui commandent le prix de l’espace et la nécessité de frapper vite et fort, la publicité n’en construit pas moins des récits minuscules, qui son des récits édifiants et qui son pas sans affinités avec ceux des fables, des apologues ou des paraboles.” (Péninou, 1993: 224)

Desde el punto de vista pragmático, podríamos decir que el discurso publicitario remite a actos de habla perlocutivos (siguiendo la terminología de Austin, 1962) en tanto éste puede suscitar distintas reacciones (emoción, sorpresa, curiosidad) en sus destinatarios.

Desde un enfoque sociodiscursivo, Charaudeau (1983) identifica en el discurso publicitario dos finalidades ilocutorias primordiales: ‘faire croire’ (hacer creer) y, a partir de ello, ‘faire faire’ (hacer hacer). El producto de la publicidad no aparece como un objeto del mundo real, sino como la imagen idealizada y mitificada de un producto que satisfará la necesidad construida por el publicista (Charaudeau, 1992). En este sentido, el productor de un texto publicitario determina a su lector modelo, uno que acepte las reglas del juego: creer y hacer. Para Charaudeau (1983) el lector colabora gracias a lo que denomina la estrategia de seducción/persuasión misma que se pone en juego con el establecimiento del *contrato de comunicación* (el pacto de lectura en términos de Umberto Eco) entre el mensaje y su destinatario.

Le publiciste sait qu'il peut avoir affaire à des catégories d'interlocuteurs différents voire opposés; certains, en effet, seront plus sensibles à un discours de séduction et d'autres à un discours de persuasion (Charaudeau, 1983: 127).

La estrategia de seducción apela a las emociones, a los sueños o al deseo del lector mediante esquemas narrativos. Desde ésta se establece un *contrat de merveilleux* (contrato maravilloso).

“Le “contrat de merveilleux”, lorsqu'il supposera qu'il a affaire à un public moins rationaliste, plus enclin à rêver. Il lui faudra alors développer l'aspect narratif de son texte en faisant jouer au produit auxiliaire un rôle quasi magique” (Charaudeau, 1983: 127).

La estrategia de la persuasión convence al lector mediante esquemas argumentativos. Se establece un *contrat de sérieux* (contrato serio).

“Le “contrat de sérieux”, lorsqu'il supposera qu'il a affaire à un public “rationaliste”. Il lui faudra alors développer une certaine argumentation pour convaincre celui-ci que le produit joue un rôle d'auxiliaire efficace” (Charaudeau, 1983: 127).

En la publicidad, uno de estos esquemas argumentativos son las citas directas o referidas de algún especialista o artista del mundo real. para dar credibilidad o exclusividad. Un ejemplo de ello son las expresiones como [*explican los expertos*] o [*“visitaremos México”, revela Big Time Rush*⁸]. Entonces, en la publicidad hay enunciadores múltiples (ficticios y reales). También hay enunciatarios múltiples, el lector modelo al que la empresa dirige su producto y el lector empírico que no siempre coincide con el destinatario modelo.

En el marco de nuestro estudio, la consideración de este *pacto ficcional*, así como la consideración del lector empírico/modelo fue crucial para la interpretación de las respuestas de los niños como lo veremos en los capítulos dedicados al análisis de los datos.

⁸ Una *boy band* estadounidense creada y lanzada por Nickelodeon Viacom Music y TV Productions en el 2009 y que se volvió muy conocida entre niños y adolescentes a través de la serie de televisión que llevó el mismo nombre, *Big Time Rush*.

Capítulo 3. Metodología general de obtención y tratamiento de los datos para su posterior interpretación.

En este capítulo presentamos el procedimiento para la obtención de datos, los instrumentos y sus características, así como las decisiones para su diseño en función de los objetivos de este estudio.

3.1 Población estudiada

La población indagada estuvo integrada por sesenta parejas - de entre 7 y 12 años - que cursaban segundo, cuarto y sexto grados de escolaridad primaria. Todos eran estudiantes de tres escuelas públicas ubicadas en la ciudad de Querétaro y una más en Corregidora (municipio de la misma entidad). La elección de las instituciones se debió a las facilidades otorgadas para la investigación, mientras que la elección de los participantes quedó a cargo de cada docente titular del grupo al que pertenecían.

Tabla 1. Distribución de la población indagada por edades

Grado	Cantidad de parejas	Total de niños
2°	20	40
4°	20	40
6°	20	40
Total	60	120

De ese total, la mitad –o sea, 10 parejas de cada grado- trabajó con el texto “historieta” y la otra mitad con el texto “portada”.

3.2 La situación de indagación

Hay una única situación de indagación en términos de las consignas empleadas y las restricciones a las que obedecen las intervenciones de la entrevistadora, pero hay dos situaciones en términos de los textos empleados. En lo que sigue nos centraremos en las consignas empleadas y las restricciones antedichas.

La situación de indagación se desarrolló en dos etapas. La primera consistió en introducir puntuación en dos tipos de texto, una historieta y una portada¹ de revista infantil, presentadas sin puntuación pero con el formato gráfico que corresponde a cada uno de ellos. La decisión de darles un texto producido por un adulto desconocido, en lugar de pedirles que lo escribieran obedeció a tres ventajas: (1) liberamos a los niños de la tarea cognitiva de la construcción de un texto propio (idear el contenido temático y su organización); (2) el texto dado impone restricciones sobre lo que el investigador no desea que hagan los niños, en este caso no se deseábamos que los niños introdujeran palabras o modificaran la tipografía del

¹ Profundizaremos en la caracterización discursiva y textual de estos textos en los Capítulos 4 y 6.

texto; (3) la uniformidad del material posibilita la comparación de las respuestas gráficas (la puntuación efectivamente usada y la de los espacios sin puntuación) a partir del tipo de signos empleados y el lugar donde fueron introducidos.

El desarrollo de esta tarea se hizo bajo la consigna: *“Aquí hay una portada [una historieta] a la que le faltan signos de puntuación y me gustaría que ustedes me ayudaran a ponerle los signos de puntuación que crean convenientes. Primero cada quien leerá alternadamente un titular [una viñeta] para asegurarnos de que entienden el texto, luego agreguen la puntuación que crean haga falta”*. Cabe aclarar que si bien la consigna iba dirigida a cada pareja de niños, en esta etapa, los niños respondieron la tarea de puntuar (la portada o la historieta) de manera individual.

La segunda etapa consistió en solicitar a cada pareja que, antes de que entregaran sus respuestas, compararan sus resultados y se explicaran entre ellos cómo fue que supieron o decidieron dónde se necesitaba o no la puntuación. Utilizamos la consigna: *“Ahora que terminaron, por favor muéstrense entre ustedes sus respuestas. Compárenlas y explíquelas a su compañero por qué creen que la puntuación es necesaria ahí o por qué no”*.

Los intercambios verbales entre los niños fueron guiados mediante una técnica de entrevista- clínica inspirada en el método clínico-crítico de Piaget (1926). Para poder caracterizar y entender la utilidad de estos intercambios verbales entre los niños en nuestro estudio, es necesario detenernos en la caracterización del método clínico-crítico.

Este método constituyó una innovación metodológica en el campo de la psicología del desarrollo que hasta inicios del siglo XX estaba caracterizada por la observación pura o por las técnicas psicométricas de experimentación (Castorina, 1984). La innovación tuvo origen en la necesidad de Piaget por superar los límites del test y de la observación pura (Piaget, 1926; Vinh-Bang, 1966). Para Piaget, el test estandarizaba las preguntas y como consecuencia restringía el universo posible de respuestas de los sujetos, al categorizar lo subjetivo en escalas que permitieran comparaciones cuantitativas y cualitativas. Por lo tanto, Piaget adoptó un enfoque que tenía mucho en común con la entrevista utilizada por los psiquiatras en las entrevistas diagnósticas² como una manera de superar el método de pura observación (plena en detalles descriptivos, pero carente de interpretación), sin caer en los inconvenientes del test, y sin sacrificar las principales ventajas de la experimentación (de ahí que lo llamara método clínico).

Las ventajas que encontró Piaget en este tipo de entrevista están en el desarrollo del interrogatorio. Piaget (1926:11) lo explica:

² Esta fue la mayor utilidad que le encontró al psicoanálisis después de algunos años de estudiarlo de manera autodidacta y después de estancia en Zurich -a finales de 1918- para profundizar su conocimiento sobre la teoría psicoanalítica. Con ello buscaba determinar si este campo era útil para sus objetivos de investigación. Para consultar más detalles sobre esta etapa y otras de su vida: Piaget, J. (1966). *Autobiographie*. In *Jean Piaget et les sciences sociales*. Cahiers Vilfredo Pareto, 10 (pp. 129-159). Genève: L. Droz.

“El examen clínico participa de la experiencia en el sentido de que el psiquiatra se plantea problemas, forma hipótesis, hace variar las condiciones que entran en juego y, finalmente, comprueba cada una de sus hipótesis al contacto de las reacciones provocadas por la conversación. Pero el examen clínico participa también de la observación directa, en el sentido de que, el buen clínico, dirigiendo se deja dirigir y tiene en cuenta todo el contexto mental, en vez de ser víctima de «errores sistemáticos», como ocurre con frecuencia en el caso del experimentador puro”.

Esta postura denota que, desde sus inicios, Piaget se aparta de la hipótesis de *déficit* y demarca una orientación centrada en develar las posibilidades del sujeto y la lógica subyacente a las respuestas. Postura que adoptamos en este estudio.

En su forma clásica, el método clínico se refiere a una conversación libre (en el sentido de que no se limita a preguntas fijas y estandarizadas) entre el investigador ³ y el niño a propósito del desarrollo de una experiencia o tarea que implica la resolución de un problema. La situación de indagación y los materiales empleados en ésta se diseñan de modo que permitan obtener datos que orienten la formulación de una conclusión sobre el problema planteado por el entrevistador⁴. El niño cuenta con el tiempo necesario para realizar todas las asociaciones y acciones que crea pertinentes al resolver el problema. El entrevistador mantiene especial atención a estos indicios con el fin de realizar una nueva pregunta centrada en la respuesta recibida. Piaget (1926) explica:

“El arte de lo clínico consiste, no en hacer responder más sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas y a su vez canalizar lo contado. Consiste en situar cualquier síntoma dentro de un contexto mental, en vez de hacer abstracción del contexto” (Piaget, 1926:7)

La esencia del método clínico – que Piaget más tarde llamaría *crítico*⁵ dada la relación dialéctica que el entrevistador le plantea al niño para que éste formule una argumentación – está en las participaciones o preguntas que hace el experimentador al niño para tratar de entender el razonamiento que subyace a las respuestas del niño, sean estas últimas verbales o en acción. Esto de ninguna manera supone que los niños explicarán el curso de su pensamiento hacia la resolución de la tarea (que es una actividad inconsciente). Por ello, el entrevistador tiene libertad de formular las preguntas necesarias para obtener datos que le permitan develar la manera de organizar la información y descubrir las dificultades que encuentra.

³ Al que llamaremos entrevistador en adelante, con excepción de las citas textuales.

⁴ En el caso de nuestro estudio, la situación de indagación es la puntuación de un texto carente de ésta, diseñada bajo la hipótesis de que los niños tienen ciertas ideas sobre la puntuación que guiarán sus decisiones al puntuar el texto.

⁵ Durante el periodo que va de 1940 a 1955 (Vinh Bang, 1966 :76)

Esta libertad le permite: (a) decidir cuándo es pertinente reformular las preguntas de exploración (con las que busca develar las nociones del niño); (b) solicitar al niño justificaciones de sus respuestas para motivarlo a que dé cuenta de la lógica con la que las formuló; (c) solicitar al niño aclaraciones sobre sus respuestas y (d) proporcionar contra sugerencias a sus respuestas para ver el grado de solidez de las respuestas de los niños y para permitir el despliegue de sus consideraciones en torno a argumentos diferentes al suyo.

Estas libertades traen consigo importantes restricciones. El entrevistador tiene que abandonar su forma “adulta” de pensar para tratar de introducirse en la forma de pensar del niño. Tiene que llegar sin prejuicios. Como dice Emilia Ferreiro (1997a :71)

“ Pour interroger l’enfant à la façon de Piaget, il faut récupérer la curiosité devant l’inconnu; la fraîcheur de lui dire « je ne comprends plus rien, explique-moi à nouveau » le désir de partager les raisons d’une démarche, de faire à nouveau les sentiers de les premiers connaissances (sentiers que ne pouvons plus parcourir par introspection) ”.

En nuestro estudio, el entrevistador debe evitar calificar las respuestas de los niños en relación a las regulaciones normativas para el uso de la puntuación o a las funciones más convencionales de los signos que la componen. Al contrario, debe estar abierto y dispuesto a encontrarse con *nuevas* funciones para los signos o entre signos. Incluso, debe estar abierto a la posibilidad de encontrar formas gráficas que no son parte del repertorio normativo de la puntuación, pero que pueden recibir el tratamiento de un signo de puntuación.

La disposición para lo imprevisto también sugiere otras restricciones para el entrevistador. Durante el diálogo, el entrevistador debe evitar llevar al niño en una dirección determinada a través de sugerencias (no siempre hechas conscientemente). Por ejemplo, en este estudio una restricción para el entrevistador es no usar el nombre convencional de los signos de puntuación y dar lugar a que los niños nos muestren cómo los denominan (puntitos, rayitas, signos de terror, signos de pregunta, etc.). Durante la entrevista, el entrevistador utilizará las denominaciones de los niños – no para corregir – sino para dar lugar a discusiones.

En otras palabras, el entrevistador no impone ni sugiere el uso de términos convencionales sino que aprovecha los términos que usan los niños para formular y probar hipótesis acerca de la naturaleza de la comprensión del niño.

Otra restricción concierne a la interpretación de las respuestas de los niños. Las respuestas a una parte de la tarea no deben ser tomadas como absolutos, sino como indicadores de un cierto nivel de estructuración que hay que poner en relación con todas las respuestas y acciones del niño en distintos momentos de la tarea. Así, si en un primer momento el niño describe una función para un signo particular, no deberemos asumir que esa

función es absoluta para ese signo. Habrá que explorar si en otros contextos⁶ el niño sostiene la misma función para el mismo signo.

Esto hace que el entrevistador tenga que ser extremadamente sensible a lo que el sujeto está haciendo y diciendo. Cuando el niño responde a la situación propuesta por el entrevistador, este último debe preguntarse por qué responde así, qué quiere decir, qué significado da a cada término que usa, si realmente cree lo que dice o responde para complacer al entrevistador. Cada una de estas preguntas supone una hipótesis de las razones que llevan al niño a dar tal o cual respuesta. Esta intervención repetida del entrevistador con la hipótesis que va formulando sobre la marcha caracteriza el método clínico-crítico.

Piaget sabía cuáles eran las dificultades de este método. En 1926 dice:

“un buen experimentador debe reunir dos cualidades muchas veces incompatibles: saber observar, o sea dejar que el niño hable y al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, formular todo el tiempo que dura la entrevista una hipótesis de trabajo”

Todas estas características de la entrevista clínica -crítica hacen que cada una se constituya como única. Solamente será posible plantear la misma consigna para todos los niños entrevistados, pero las preguntas sucesivas nunca serán idénticas (ni en sucesivas entrevistas ni con diferentes sujetos) ya que éstas devienen de la gama de respuestas de cada niño particular. Por tanto, no existe una entrevista estándar.

Cabe mencionar que desde sus inicios hasta la actualidad, este método se ha ido transformando en función de las problemáticas teóricas que surgen con los avances de la investigación (Vinh-Bang, 1966)⁷. En una de sus versiones actuales, el método ha recibido otras transformaciones. Su versión actual mantiene el sentido de su origen, las libertades y las restricciones, pero propone que la entrevista clínica – crítica sea desarrollada con dos sujetos en lugar de uno, es decir en parejas.

⁶ Los contextos pueden ser las distintas viñetas de la Historieta o las diversas cartelas de la Portada pues sus contenidos, aunque articulan un discurso global, son distintos y plantean por lo tanto distintos problemas de interpretación.

⁷ En la primera etapa se intentaba descubrir el origen del pensamiento del niño a través de un interrogatorio. En la segunda etapa, la investigación se dirige hacia las organizaciones sensorio-motrices, en la que se estudia la formación de una auténtica estructura cognoscitiva; en el método desaparece el diálogo puramente verbal y es sustituido por observaciones que en su mayoría incluye situaciones experimentales donde el entrevistador participa activamente o mantiene una postura neutral, es decir que no interviene en la reformulación de las variables. En la tercera y última etapa del método, Piaget lo orienta hacia las indagaciones de estructuras operativas, por lo que comienza a utilizar un procedimiento mixto; esto quiere decir que incluye la utilización de objetos manipulables y un interrogatorio relacionado con la acción del niño sobre el material, sus respuestas y argumentaciones a partir de un problema planteado por el entrevistador.

Las investigaciones psicolingüísticas de corte psicogenético realizadas por de Ferreiro y Kriscautzky (2003); Castedo (2003); Báez (2009); Möller, (2011)⁸, Espinoza (2011) no sólo constituyen antecedentes inmediatos sobre el problema de la revisión e intervención sobre textos ajenos, sino que han mostrado las ventajas de realizar la entrevista a pares de niños de la misma edad o grado escolar. Las ventajas más notorias son:

- La dilución del establecimiento de una jerarquía de polos opuestos niño- adulto (no necesariamente negativo, pero sí ineludible cuando el entrevistador sólo pide a un niño realizar una tarea)
- Las respuestas distintas de los niños producen interacciones más espontáneas, pues suelen intercambiar sus puntos de vista a propósito de las diferencias. Esto facilita que los niños expresen las justificaciones para sus respuestas.
- La obtención y comparación de respuestas diferentes pueden llevar a uno o a ambos miembros de la pareja a defender sus producciones. Estas diferencias dan lugar – de una manera más natural - a las contra argumentaciones, y como consecuencia, a hacer observable el grado de solidez de sus respuestas.

De esta manera, quisimos aprovechar las ventajas de la entrevista clínica en parejas en tanto favorece los intercambios entre los niños y la explicitación de las razones de cada una de sus elecciones para puntuar o no los textos.

El entrevistador mantiene su papel fundamental: escucha, observa, pregunta, formula y reformula hipótesis. Además, propicia el intercambio entre aquellas parejas que no logran entrar en una dinámica de intercambios verbales por sí mismas.

3.3 Los textos empleados en la situación de indagación

Los textos propuestos para el estudio no son escolarizados⁹, pero son conocidos por los niños. La historieta y la portada de revistas son pertinentes para los objetivos del trabajo puesto que ambos contienen textos breves y accesibles para todos los niños, a la vez permiten el empleo de puntuación básica (punto y seguido, punto y aparte, comas) y expresiva (signos de interrogación y signos de exclamación).

En las historietas hay abundancia de signos expresivos gracias a los diálogos entre los personajes donde los signos de puntuación expresiva sirven como medio de representación de la oralidad conversacional escrita.¹⁰ En la narrativa de los recuadros se describen y evalúan las acciones de los personajes. En este espacio, la puntuación básica ayuda a organizar la información.

⁸ Estas últimas tres son tesis doctorales dirigidas por la Dra. Emilia Ferreiro.

⁹ Son textos que no se usan en la escuela con fines pedagógicos o evaluativos. Por eso, posibilitan que los niños operen sobre ellos de manera más libre y reflexiva en lugar de asumirlos como parte de una tarea escolar.

¹⁰ Los signos propiamente expresivos (interrogación y admiración) no siempre logran cubrir la gama de entonaciones y modalidades de la oralidad. Por ello, anticipamos que además de ¿? y ¡! los niños podrían recurrir a otros signos a los que otorgarían el valor de “expresivos”.

Las portadas son textos del género publicitario que recurren al uso de signos expresivos para dar un sentido dialógico a sus anuncios (signos de interrogación) o para captar la atención del lector a través de la ponderación o exaltación de los productos (signos de exclamación).

Ambos textos permiten presentar el texto escrito sólo en mayúsculas y con ello obviar el problema de la asociación entre punto y mayúscula inicial. Asimismo, estos textos permiten la problematización de las voces discursivas (¿Quién dice? ¿A quién se dirige?).

El diseño de ambos instrumentos consideró la presencia abundante de formas léxicas que expresan modalidad afectiva y apreciativa a las que llamaremos *marcadores de modalidad*. En la historieta, los marcadores de modalidad fueron introducidos en los recuadros donde se ubica la narrativa¹¹. Se trata de verbos declarativos, adjetivos y adverbios que ponen de manifiesto las modalidades afectivas o evaluativas de los enunciados, o bien, enfatizan las características de las situaciones comunicativas.

La portada está integrada por textos breves e independientes que contienen adjetivos calificativos y sustantivos que denotan la modalidad evaluativa de los enunciados y que colaboran a los fines persuasivos propios de estos textos. El tamaño y la posición de la tipografía de los textos jerarquiza la información: la más relevante aparece en posición inicial con letras más grandes; la complementaria en posición media o final con letras más pequeñas. Al igual que la historieta, es un género que pone en relación texto e imagen.¹²

La situación de indagación inicial de cada instrumento (a la que llamamos **versión A**) se complementó con una situación de control, denominada **versión B**. El control consistió en una versión neutralizada de ambos textos en las que se eliminaron los modalizadores. Estas versiones neutralizadas tienen la finalidad de ayudar a saber si los signos expresivos utilizados por los niños (y el lugar de su uso) son sugeridos por los marcadores de modalidad o bien, si su uso se debe al contenido de los textos, a otros elementos como la imagen, o en el caso de la portada a la tipografía.

La ampliación a cuatro textos hizo imposible administrar historieta y portada a la misma pareja. No sólo aumentaría considerablemente el tiempo de aplicación, sino que la resolución de los niños frente a una versión puede influenciar los criterios para resolver la otra. Tomamos la decisión de administrar cada texto a poblaciones distintas, aun cuando esto nos haya implicado una ampliación considerable del número de entrevistas (120).

¹¹ En las historietas no es frecuente la figura de un narrador. Sin embargo, para los fines de esta investigación y como lo explicamos en el Capítulo 4 optamos por incluir recuadros con narrativa con la intención de emplear marcadores de modalidad que pudieran fungir como detonadores de puntuación expresiva.

¹² Detallaremos las implicaciones de esta relación en el Capítulo 6.

La Tabla 2 muestra la distribución de las 60 parejas (120 niños) por grado, por instrumento y por versión resuelta.

Tabla 2. Distribución de la población del estudio por instrumento y por versión

N= 120											
Historieta (versión A)			Historieta (versión B)			Portada (versión A)			Portada (versión B)		
Grado	Niños	Parejas	Grado	Niños	Parejas	Grado	Niños	Parejas	Grado	Niños	Parejas
2°	10	5	2°	10	5	2°	10	5	2°	10	5
4°	10	5	4°	10	5	4°	10	5	4°	10	5
6°	10	5	6°	10	5	6°	10	5	6°	10	5
Total	30	15	Total	30	15	Total	30	15	Total	30	15

Reunimos un corpus total de 120 textos de los cuales 60 corresponden a las dos versiones de la historieta y 60 a las dos versiones de la portada puntuada por los niños.

3.4 Precisiones metodológicas para el análisis de los datos.

Tomamos una serie de decisiones para facilitar el manejo de la información. Por un lado, creamos códigos para referirnos a cada uno de los signos de puntuación y a su ubicación en los textos de la historieta y de la portada. Por otro lado, definimos los criterios para la transcripción de las entrevistas. A continuación presentamos los criterios que seguimos a lo largo del análisis.

3.4.1 Códigos para los signos de puntuación

La codificación de los signos de puntuación empleados en las respuestas de los niños requirió la consideración de tres aspectos: 1) el tipo de signo, 2) su ubicación en el texto, es decir, si su uso era interno o limítrofe (límites iniciales y/o finales) del texto en su conjunto o de línea gráfica y 3) el uso individual o en pares para el caso de los signos que se usan en duplas que abren y cierran un segmento textual. El código genérico que empleamos para los signos individuales, inspirado en Ferreiro et al. (1996:160) es:

pu punto

dpu dos puntos

vir coma

psus puntos suspensivos

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

<i>puf</i>	punto al final del texto	<i>vinc</i>	coma al interior de línea gráfica
<i>pul</i>	punto al final de línea gráfica	<i>vif</i>	coma al final del texto
<i>pint</i>	punto al interior de línea gráfica		

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

¡!	par de signos de exclamación en los bordes del texto en su conjunto
¿?	par de signos de interrogación en los bordes del texto en su conjunto
¡!int	par de signos de exclamación al interior de una línea gráfica
¿?int	par de signos de interrogación al interior de una línea gráfica

Cuando sólo se empleó uno de los dos signos pares lo registramos como:

¿a	signo de interrogación que abre
?c	signo de interrogación que cierra
¡a	signo de exclamación que abre
!c	signo de exclamación que cierra

Cabe aclarar que la función de “abrir/cerrar” de estos signos está basada en su posición en el texto y en no en la forma gráfica del signo. Esta decisión se tomó debido a que los niños más pequeños tienen una notoria incertidumbre con respecto a la forma gráfica de estos signos.

Otros signos pares se registraron así:

<i>cmas</i>	par de comillas
<i>prnts</i>	par de paréntesis
<i>guis</i>	guiones

Categorizamos estos signos en tres tipos que también han sido codificados:

Puntuación Básica (PB): punto y seguido, punto y aparte, comas.

Puntuación Expresiva (EXP): signos de interrogación y signos de exclamación

Otros signos (OS): comillas, guión, paréntesis, dos puntos, puntos suspensivos. En cada caso particular estos *otros signos* se clasificarán como puntuación básica o expresiva según las justificaciones dadas por los niños.

En el texto historieta, empleamos el código (Rec) para referirnos a los recuadros y (G) para los globos.

3.4.2 Criterios para la transcripción de las entrevistas

En este estudio decidimos adoptar algunas de las convenciones anteriormente empleadas en estudios psicogenéticos para la transcripción de entrevistas orales basadas en los criterios sugeridos por Blanche – Benveniste (1998) y por Zamudio (2004:118), quienes nos alertan sobre la interpretación del texto introducida por la puntuación convencional.

- Señalar las pausas del discurso con una diagonal (/), cuando la pausa sea prolongada quedará señalada con diagonal doble (//).
- Utilizar el signo de interrogación de cierre (?) para indicar que se hizo una pregunta, particularmente en las participaciones de la entrevistadora.
- Anotar entre paréntesis las acotaciones o explicaciones de la entrevistadora.
- Conservar las construcciones sintácticas de los niños.

También recurrimos a otros criterios específicos de las transcripciones de este estudio:

- Identificar al entrevistador con las letras ET
- Distinguir los turnos de habla señalando el nombre del niño en negritas seguido con dos puntos y dando saltos de línea cuando termine su turno.
- Reservar el uso de escritura en mayúscula en la tipografía y tamaño del texto para las citas textuales que hagan los niños de fragmentos del texto que están puntuando.
- Cuando un niño haga uso de discurso referido como parte de sus justificaciones, escribirlo con la tipografía distintiva Papyrus 12.
- Conservar la ortografía de los nombres extranjeros mencionados por los niños en las entrevistas, especialmente en la situación de revisión de portada.
- Suprimir los acentos cuando el entrevistador hace referencia al texto y dejarlos cuando son los chicos los que leen.

3.4.3 Glosario de términos en el análisis de los datos

Presentamos el listado de algunos términos empleados a lo largo del análisis de los datos en ambos instrumentos.

- **Espacio gráfico:** el espacio que resulta de la configuración y distribución del texto sobre la página (blancos de saltos de línea, márgenes de texto, bloques de texto).
- **Espacio textual:** el espacio donde se introduce puntuación con la intención de marcar un aspecto o elemento del texto (blancos inter palabras).
- **Realización gráfica:** escritura o trazo de signos de puntuación.
- **Final crítico:** texto de una línea gráfica cuya última palabra deja incompleto el sentido de enunciado y por tanto requiere ser complementado en la línea siguiente

Por último, representamos entre paréntesis el grado escolar de un niño o una pareja de niños –utilizando un numeral y el símbolo de grado- y la versión que puntuó. Por ejemplo (2° A) significa un niño o una pareja de segundo grado que puntuó la versión A.

Capítulo 4. La puntuación de la historieta

4.1 La historieta empleada en el estudio

4.1.1. La historia contada

La historieta propuesta a los niños está inspirada en la fábula de Esopo¹ “El león y el ratón”. La fábula es un género vinculado a la tradición oral y a la literatura popular cuya esencia es la brevedad. En su estructura pueden distinguirse varios elementos imprescindibles: 1) una situación de base que expone un cierto conflicto entre dos figuras, generalmente de animales; 2) la actuación de los personajes frente a la toma de una decisión, dentro de la situación dada, y 3) el resultado pragmático de su acción, calificado como una cualidad o una conducta indeseable (López-Casildo, 2011). De ahí que toda fábula tenga una intención moral, en cuanto sugiere la evaluación de una determinada conducta, bien de un modo explícito (en la moraleja), o de un modo implícito (en el éxito o el fracaso de un personaje en su actuación).

Para hacer posible la evaluación de la conducta, la fábula de Esopo presenta a sus personajes –generalmente dos– como animales parlantes a los que se les atribuyen características humanas que pueden calificarse en grupos opuestos de atributos y valores: la laboriosidad de la hormiga y la holgazanería de la cigarra; el poder del león y la vulnerabilidad del ratón, etc. La complicación de la historia está representada, en la mayoría de los casos, mediante una situación que llevará al enfrentamiento o a la confrontación por la polaridad de características. El resultado de esta confrontación consistirá en el triunfo de aquella condición o actitud que el autor desea poner en evidencia en la enseñanza.

La brevedad del texto, la caracterización de los personajes y la narrativa en estilo directo resultaron ser ventajas para este estudio. Por un lado necesitábamos un relato corto que pudiera contarse de inicio a fin en una historieta que no rebasara los límites de una plana. La brevedad de las fábulas nos ayudó a economizar la cantidad de escenas en viñetas sin sacrificar el desarrollo de la historia. Por otro lado, la caracterización (física y conductual) de los personajes y de sus acciones requiere del empleo de construcciones

¹ La autoría se le atribuye a Esopo, aunque ha sido reescrita por otros autores. Alvar, Carta y Finci (2011) en “El retrato de Esopo en los Isopetes incunables: imagen y texto”. *Revista de Filología Española*. XCI, 2.o, págs. 233-260, sostienen que las *Fábulas* de Esopo se divulgaban oralmente y eran muy populares en la Grecia clásica. Estos autores presentan la cronología de reescrituras y versificaciones de “El león y el ratón” y otras fábulas de Esopo que va de la Antigüedad grecolatina a la Edad Media europea (siglo XV). Por su parte, Jaén, E (2002) en “El personaje en Esopo y Augusto Monterroso”, *Revista de Investigación Educativa*. Año 20. No. 32 señala que la recopilación más antigua conocida de esta y otras fábulas es la que hizo el retórico Demetrio de Falero en el siglo IV a.C. seguida de las reescrituras de Fedro en el siglo I d.C y Babrio Siglo II d. C. cuya aceptación se extendió durante la Edad Media. En el siglo XVIII, el género *fábula* obtuvo su época de oro de la mano de autores como La Fontaine, Félix Samaniego y Tomás de Iriarte lo que derivó en otras reescrituras y adaptaciones de las fábulas originales.

lingüísticas y formas léxicas para calificarlos. Esto nos permitió utilizar los marcadores de modalidad que interesan a este estudio.

La tercera ventaja de esta fábula es la posibilidad de presentarse como una narrativa con discurso directo donde el narrador introduce el diálogo de los personajes, dejando que ellos mismos hablen o se expresen. El tema fundamental de la fábula “El león y el ratón” es resaltar la valía de lo que a simple vista parece insignificante. El relato consiste en una sencilla anécdota: un ratón juega hasta que despierta a un león y éste lo atrapa para devorarlo. El ratón pide que lo suelte y le propone pagar el favor salvando su vida. El león accede sin tomar en serio el ofrecimiento. El poderoso y arrogante felino, sin embargo, cae en la trampa de la cual es salvado por el minúsculo ratón del que se burló.

El relato puede ser narrado a partir de una voz narrativa extradiegética (narrador omnisciente) desde los recuadros de la historieta, pero las confrontaciones entre los personajes pueden ser presentadas como discurso directo en los globos. Esto es especialmente importante porque supone oportunidades para que los niños empleen puntuación expresiva.

Una ventaja más es que esta fábula incluye personajes que son reconocidos por los niños de las edades de este estudio. Esto significa que los niños tendrían referentes sobre las características atribuidas a estos animales.

Por último, la fábula seleccionada es conocida en la tradición oral y escrita de los niños mexicanos (los programas televisivos la reproducen en cápsulas breves², es parte del compendio de fábulas de muchos sitios web para niños y sobre todo, es una fábula que ha estado presente en los libros de texto gratuitos que produce la Secretaría de Educación Pública desde hace cuatro décadas). Es una de las fábulas que se analiza como parte de los proyectos didácticos de los planes de estudio vigentes de la asignatura de Español (SEP, 2011) en los grados escolares que abarca el estudio.

4.2 Consideraciones generales de la historieta

La historieta es una “serie o secuencia de viñetas con desarrollo narrativo” (RAE, 2005) , así que en nuestro análisis para caracterizarla recurriremos a algunos estudios que asumen a la historieta como narrativa gráfica y como forma literaria narrativa. Nos referimos a la perspectiva que orienta el relato y sus modos de articulación discursiva (las estructuras temporales y la situación de enunciación). Asumimos dicha perspectiva ya que damos por sentado que la enunciación forma parte de la comunicación de manera inseparable, pues no hay comunicación sin enunciados ni se enuncia fuera de una finalidad comunicativa.

² Un ejemplo son las cápsulas del canal de televisión “Discovery Kids”

Los límites y objetivos de este capítulo no posibilitan la revisión extensiva de todos estos estudios, sólo diremos que los estudios de Gasca y Gubern (1988), Barberi (1993), Mc Cloud (1999), Groensteen (1999), Gibbons (2001), Khordoc (2001), Baetens (2001), Driest (2004), Munilla (2000) y Varillas (2009) nos ayudaron a develar las complejidades discursivas propias de las historietas y nos dieron elementos teóricos para el diseño razonado de nuestro instrumento.

4.3 Elementos de la historieta: las bases del diseño de la historieta para este estudio

Como en toda estructura narrativa, las historietas pueden ser analizadas a través de ciertas unidades dotadas de significado. Las unidades definidas por Gasca y Gubern (1988) nos parecen pertinentes en tanto se asumen no sólo como *elementos gráficos* que forman una historieta sino como niveles de significación en el lenguaje del comic. Gasca y Gubern proponen un análisis – claramente inspirado en Van Dijk (1980) –a partir de:

- La macro unidad significativa
- La unidad significativa
- Las micro unidades significativas

Para estos autores, estas unidades permiten analizar la narrativa gráfica desde la articulación de los códigos (verbal, icónico, gráfico), desde la construcción y funcionamiento de sus universos narrativos (la focalización diegética - es decir el punto de vista o perspectiva desde la cual se narra un suceso-³, la elección de planos y la tipografía). Desde esta perspectiva, analizar una historieta es pensar al mismo tiempo en los mecanismos de percepción y reconstrucción del texto por un lector de narrativa gráfica.

La *macro unidad* significativa es la globalidad del objeto historieta. A esta categoría pertenece la forma de publicación (página, media página, tira, cuadernillo), el color y los estilemas (rasgos característicos) del dibujante. La historieta, a diferencia de otros géneros de la literatura, carece de continuidad gráfica, de modo que la fragmentación del texto sobre la página también caracteriza a esta macro unidad. Mientras que de la narrativa en prosa se espera una continuidad que supone una lectura lineal, la historieta –con su estructura fragmentada en viñetas – exige al lector establecer una articulación entre cada viñeta para crear sentido. La fragmentación es un problema relevante porque incide en la interpretación

³ Varillas, R. (2009), en su obra *La arquitectura de las viñetas. texto y discurso en el cómic*. Ediciones Bizancio, España, dedica el capítulo “Narratología: Discurso” a explicar que en la historieta, a diferencia de otros textos narrativos, el punto de vista del narrador- focalización externa o interna-, no necesariamente se muestra desde el texto ya que ésta (la focalización) se puede asignar a las imágenes a través de los planos que el autor elija para contar la historia. “El punto de vista del narrador se ve, no se lee”.(p.126)

del texto, en la reconstrucción de la historia a través del relato contenido en las viñetas⁴ y, por tanto, en las decisiones de puntuación.

El lector de estos textos debe saber que la secuencia de la historia viene determinada por la yuxtaposición de viñetas, al mismo tiempo, comprender que la transición entre viñetas supone una secuencia temporal, de acciones y de escenas, con la estabilidad de los personajes y sus características. Esto es, no hay una secuencia de varios personajes, sino un (os) personaje (s) que vive (n) una secuencia de hechos en una secuencia de tiempo y espacio.

La viñeta entonces es la *unidad significativa* en la macro unidad historieta. Las viñetas se distinguen gráficamente por *los continentes*, las líneas que delimitan el espacio total de la página de la historieta, sean rectas, curvas, onduladas. Estos continentes configuran sus formas y tamaños sobre la macro unidad y con ello generan el escenario en el que se desarrollará la acción. La forma más tradicional de las viñetas es la rectangular con una distribución espacial equitativa sobre la página. No obstante, una característica peculiar del lenguaje de la historieta es la posibilidad de variar tamaño y forma de las viñetas para crear significado. Así, una viñeta puede ocupar toda la página (o dos) y convertirse en una macro viñeta que representa un gran escenario repleto de personajes, o bien, ser más pequeña pero adquirir diversas formas geométricas para crear, en un solo espacio fraccionado, diferentes escenarios que ocupan una sola página. Las posibilidades de efectuar un modelo u otro de puesta en página dependen del estilo narrativo del autor.

La historieta puede caracterizarse, en su condición más básica como una cadena de imágenes yuxtapuestas que producen un sentido de secuencia. El arte de guiar al lector es explotado por los dibujantes de estos textos. Groensteen (1999, pp. 25-27) distingue una relación lineal estándar que llama “*arthrologie restreinte*” y que se asocia a la lectura de izquierda a derecha de la viñeta tradicional de Occidente y otra relación que denomina “*arthrologie générale*” donde la lectura puede ir en cualquier dirección y que responde a las otras formas de viñeta. Los dibujantes contemporáneos aprovechan la artrología general para crear una variedad de significados que el lector tendrá que integrar al relato.

Para las finalidades de este estudio, y para facilitar la aplicación del instrumento, decidimos que nuestra historieta abarcaría una sola plana (una página). Así, las escenas del relato “El león y el ratón” quedaron distribuidas en siete viñetas. Decidimos también mantener el formato tradicional de las historietas occidentales (formas rectangulares distribuidas más o menos equitativamente sobre la página) para acercarnos a la forma de

⁴ Tomamos las definiciones de Genette (1972) para **historia** (los acontecimientos que se cuentan), **relato** (discurso oral o escrito que cuenta los acontecimientos) y **narración** (el acto de contarlos). Recurrimos a ellas para ser sistemáticos en las acepciones de dichos términos a lo largo del análisis teniendo en cuenta que la historieta es narración gráfica y por tanto cuenta acontecimientos de una historia a través de un relato escrito que interactúa y se complementa con imágenes.

lectura - también más tradicional – de izquierda a derecha con la finalidad de tratar de asegurar que los niños siguieran el mismo orden de lectura.⁵

En su forma tradicional, las viñetas contienen imágenes que representan lugares, personajes u objetos que ayudan a la construcción de la temporalidad del relato. Para lograrlo, el dibujante puede cambiar radicalmente el encuadre de viñeta a viñeta y con ello generar distintos planos. Puede crear un *plano general* para mostrar una porción considerable del escenario, un *plano entero* para mostrar el cuerpo entero de los personajes o bien un *plano americano* donde corta a los personajes a la altura de las rodillas o *uno medio* y cortarlos por la mitad. Si desea encuadrar el rostro de un personaje o una acción precisa para crear, recurrirá a un *primer plano* o a un *plano detalle*. Estos últimos dos planos son recursos para crear una narración subjetiva anclada en la construcción de emociones (Driest, 2004).

Los planos, junto con las posturas y gesturas de los personajes que se muestran en ellos, son recursos para mostrar las emociones internas y el punto de vista de los personajes. Las posturas exageradas pueden crear sentidos distintos para los lectores con experiencia. Eisner (1988:102) las llama “pruebas externas que posan de sentimientos internos”. Los planos y las posturas entonces forman parte de la proyección diegética.

Para no alejarnos tanto de la configuración gráfica de una historieta, para nuestro diseño seleccionamos las imágenes⁶ que nos pudieran servir para representar la secuencia de las acciones de la fábula desde planos generales y enteros. Elegimos imágenes que mostraran las emociones de los personajes a partir de la polaridad que propone la fábula original entre los personajes: debilidad y poder.

La viñeta es la *unidad significativa* que se corresponde con un instante del relato sin saltos temporales. Pero la yuxtaposición de varias viñetas genera un eje de diacronía en el que se suceden una serie de acciones. Como dice Muro Munilla (2004:41), “la viñeta no trata tanto de reflejar el instante como tal, en su excepcionalidad, como congelación de un gesto [...] sino de proponer un momento condensado del dinamismo pasado y, a su vez, anticipador y sugeridor del venidero”. Dentro de la viñeta hay otras *micro unidades significativas* que ayudan a la organización temporal del relato: los recuadros y los globos.

⁵ No ignoramos que seguir la misma secuencia de lectura de ninguna manera garantiza seguir la misma secuencia del relato.

⁶ Las imágenes fueron tomadas de un cuadernillo que pertenece a la colección de recursos educativos para docentes de nivel primario en Buenos Aires. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Básica. (2001). *Para seguir aprendiendo. Material para alumnos, Lengua EGB1*. Ministerio de Educación: Buenos Aires, Argentina. Consultado a través de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003240.pdf>, en abril de 2012.

Los recuadros contienen el texto que, tradicionalmente, se vincula a un narrador extradiegético. Este espacio narrativo le permite al dibujante superar la dificultad que impone la representación de la temporalidad mediante imágenes. La narrativa del recuadro describe la acción de las imágenes, o mejor dicho, las conexiones que el lector debería hacer entre las imágenes y el texto. Así, los textos, a menudo breves, le dicen al lector el tiempo que ha pasado entre una y otra escena con fórmulas como “Varias semanas después”, o la simultaneidad temporal a pesar de cambios de escenario: “Mientras tanto”.

Groensteen (1999:150) ha distinguido algunas funciones de los elementos textuales en los recuadros de la historieta para hacer avanzar un relato o definir un sentido:

- Efecto de realidad: El texto cumple la función de producir el efecto de realidad relacionado con la actividad verbal de los personajes mediante actos de habla reconocibles en el mundo del lector (hablar, confesar, proponer, pedir).
- Dramatización: El texto vehiculiza los intercambios entre los personajes y hace avanzar la acción sin recurrir a los verbos declarativos como se haría en un cuento tradicional.
- Gestión del tiempo: El texto indica los grandes saltos temporales del relato. (“Varias semanas después”)
- Rítmica: La cantidad de texto en una viñeta puede graduarse según la necesidad de graduar el ritmo y la duración de una secuencia.

Los recuadros interrumpen la historia totalmente para informar al lector de acontecimientos para los cuales no había lugar en las imágenes. Es imprescindible reconocer que la historieta es una narración eminentemente gráfica que impone un ritmo más rápido que una narración en la que abunda el texto escrito (por ello los recuadros suelen contener textos breves). Barberi (1993:17) dice que “rara vez el comic presenta textos largos: los textos son lentos de leer y disminuyen el ritmo narrativo. Los cómics de acción de los años cuarenta y cincuenta hacen (...) un extraño sabor de ingenuidad y de escasa conciencia narrativa”. Por su parte, Driest (2004) menciona que “many artists felt they should let their drawings speak for themselves, instead of constantly commenting on them”⁷. Las historietas con abundancia de texto se consideran obsoletas y anticuadas.

Dado que nuestro interés era indagar la relación que pudiera existir entre los elementos léxicos modalizadores y la puntuación expresiva, nuestro diseño no puede restringir la extensión del texto en los recuadros. Necesitábamos una narración extradiegética que permitiera relatar los acontecimientos y describir las emociones de los personajes en ello mediante modalizadores apreciativos y verbos declarativos con carga modal, aunque no sean propios de la dramatización de estos textos. Estamos conscientes de que, al incluir introducciones léxicas amplias y verbos declarativos en la parte gráfica

⁷ “Muchos artistas sintieron que deberían dejar que sus dibujos hablaran por sí mismos, en lugar de comentar constantemente sobre ellos” (la traducción es nuestra).

reservada al narrador, creamos una especie de híbrido entre narrativa ilustrada y una historieta.

Nuestro diseño de historieta incluye verbos declarativos (*verba dicendi*) en cinco de las siete viñetas (Viñetas 2, 3, 4, 6 y 7). Los verbos que empleamos fueron seleccionados para transmitir la modalización de lo enunciado (imperativa, exclamativa, declarativa, interrogativa, exhortativa) sin predeterminedar el signo a emplear como lo harían los verbos “preguntar” o “exclamar”. Usamos verbos que reflejaran los estados mentales de los personajes y la modulación de su habla. Anticipábamos que la presencia de estos verbos inducirían a los niños a emplear el signo dos puntos en el recuadro y signos expresivos al interior de los globos de las viñetas que los contienen.

En la narrativa también incorporamos una serie de marcadores de modalidad: adjetivos calificativos, adverbios y complementos circunstanciales. Estos recursos nos ayudaron a caracterizar a los personajes y enfatizar la tensión entre ellos al presentar explícitamente la polaridad de sus características físicas y de las cualidades de las acciones que realizan.

La denominación de los personajes fue otro recurso de modalización. En la historieta, cuando el ratón está en desventaja frente al león usamos la denominación “ratoncito” o “animalito” para dar sensación de vulnerabilidad, mientras al león lo denominamos como “rey de la selva” o “rey león” para denotar su poder frente al ratón. Hay pasajes donde la denominación es neutra por una posición equitativa de poder (león/ratón).

La amplia presencia y variedad de calificadores en los recuadros de nuestra historieta puede sugerir la incorporación de puntuación expresiva en esos espacios o bien predisponer a los niños para a emplearla en los globos de esta versión.

Un narrador describe las acciones de los personajes como espectador. Pero las historietas también nos permiten leer “la voz de cada personaje” a través de otra micro unidad significativa, *el globo*.

En el relato escrito tradicional como el cuento, el narrador introduce las palabras del personaje, de forma literal, a través de un verbo de habla (decir, responder, exclamar, gritar, contestar, preguntar...). Este verbo puede ir al comienzo, al final o en el interior de las palabras del personaje citadas. Gráficamente el estilo directo se distingue por los guiones que preceden a la intervención de cada interlocutor. Cuando se trata de una intervención breve suele entrecomillarse. Tanto en uno como en otro caso pueden aparecer los dos puntos después del verbo de habla. En las historietas estos recursos no son parte de las convenciones para representar la oralidad escrita. Los diálogos se inscriben al interior de los globos. Catherine Khordoc (2001: 161) puntualiza que “el globo siempre consta de dos partes: el globo, que es un símbolo, y el rabillo que lo conecta al personaje que habla” y que

ese rabillo ha reemplazado la necesidad de estructurar enunciados con verbos declarativos como "dijo:"

El globo también nos permite leer lo que el personaje no dice, sino lo que piensa cuando su trazo gráfico tiene forma de nube. Los globos regulares y las nubes se han convertido en algo tan común y ampliamente aceptado en el mundo de la historieta que el lector habitual de estos textos reconoce el cambio de un globo regular a uno en forma de nube como si fuese un cambio léxico del verbo "hablar" por el verbo "pensar". Pero ese lector experimentado también reconoce que el texto en los globos de habla o pensamiento sitúa el discurso del personaje en un presente, en un aquí y ahora.

Generalmente, el contenido textual de los globos revela las emociones descritas por el narrador (cuando lo hay), pero estas emociones son resaltadas por otro recurso que representa "la manera de decirlo o pensarlo", nos referimos a la puntuación expresiva que acompaña a las enunciaciones de los personajes para acercarlas a la comunicación oral. Otros signos de puntuación usados en los globos de las historietas pueden fungir como marcadores de temporalidad (por ejemplo, los tres puntos pueden indicar pausa larga o interrupción del parlamento). La puntuación es empleada como ideograma.

La puntuación, usada como imagen, cumple una función metafórica donde el signo sustituye a la palabra (por. ej. el uso de signo de interrogación como duda o perplejidad). Se vuela un elemento que connota estados emotivos o mentales⁸. No sólo la puntuación crea estos efectos, la tipografía y el color son también recursos de modalización utilizados en las historietas, aunque estos elementos son característicos de la macro unidad.

En el diseño de nuestra historieta, el texto de los globos permite interpretar los estados mentales de los personajes e inferir la modalidad de la enunciación. Con ello esperábamos que los niños emplearan puntuación expresiva o bien otros signos con valor expresivo. La tipografía es regular y sólo optamos por blancos y negros para ayudar a que los niños centraran su atención en los aspectos textuales. El Cuadro 1 muestra su contenido y algunos comentarios sobre su composición. La primera viñeta no tiene globo, por eso iniciamos a partir de la segunda.

⁸ Las metáforas visualizadas o gráficas son habituales en las historietas y permiten efectuar traslaciones de un sentido recto a otro figurado. Cuando transmiten sensaciones son denominadas sensogramas (un nubarrón con relámpago para el enfado, un tronco aserrado para el ronquido) y cuando transmiten ideas son ideogramas (una bombilla encendida para la ocurrencia, una plancha por una frustración o signo de interrogación sin letras para la incertidumbre).

Cuadro 1. Diseño y contenido de los globos en la historieta empleada en el estudio

	Personaje	Texto contenido en el globo	Comentario
Viñeta 2	León	COMO TE ATRVES A DESPERTARME	La presencia de la palabra [CÓMO] al inicio de la oración lleva a pensar de inmediato que estamos frente a una pregunta. No obstante, la relectura de esta oración en el contexto de la historia nos muestra que esta “forma” es un reclamo que no espera respuesta.
	Ratón	NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ	La enunciación [NO FUE MI INTENCIÓN] adopta la forma de una explicación seguida de una distancia enunciativa que propone el vocativo [REY LEÓN]. El segundo elemento de esta enunciación [TE SUPLICO QUE TENGAS PUEDE DE MÍ] es una solicitud para que la acción [TENER PIEDAD] sea realizada sobre el ratón. En el contexto de la historia, este parlamento refrenda la vulnerabilidad del ratón.
Viñeta 3	Ratón	TEN PIEDAD DE MÍ DÉJAME IR	Este parlamento está en una frontera lábil entre expresión y apelación. La frase [TEN PIEDAD DE MÍ] tiene la forma de una oración imperativa. En el contexto del relato, sin embargo, se trata de un acto de habla apelativo.
Viñeta 4	Ratón	REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA	La entrada de este parlamento menciona al destinatario de la enunciación, así el segmento [REY LEÓN] adquiere la función de un vocativo. En seguida se introduce una fórmula interrogativa [HAS PENSADO] que establece, no solo el inicio de una oración interrogativa, sino lo que debe pensar el león: [SI ME SUELTAS] junto con el efecto hipotético de soltarlo [ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA].
Viñeta 5	León	UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO	El habla del león inicia con una oración declarativa [UN RATÓN SALVANDO MI VIDA] seguida de la frase adjetiva [QUÉ GRACIOSO]. Esta frase califica anafóricamente lo gracioso del contenido de la enunciación del ratón en la viñeta anterior y tiene función exclamativa. Esto supone un cambio en la modalidad enunciativa. Es un espacio complejo para los niños porque pueden centrarse únicamente en introducir signos de exclamación o bien, si son sensibles al cambio de modalidad podrían introducir puntuación básica para señalar dicho cambio.
Viñeta 6	León	AYÚDAME RATÓN	Se trata de una oración exhortativa, es decir, es un acto de habla directivo. [AYÚDAME] implica una situación de petición de la que no se sabe si se realizará o no. Como consecuencia, también mantiene una rigidización formal y semántica que le concede un estatus altamente formulaico cercano al acto de preguntar.
Viñeta 7	León	GRACIAS RATONCITO	Este globo muestra un acto de habla expresivo. La frase [GRACIAS] redundante en la actitud agradecida con la apelación al destinatario directo de su enunciación [RATONCITO]. El diminutivo deja de calificar el tamaño y/o de connotar debilidad, adquiere valor afectivo.

El Anexo 1 muestra el diseño final de la historieta empleada en este estudio a la que denominamos *Versión A*. Los textos de la narrativa en los recuadros de la *Versión A* incluyen los contextos sintácticos y discursivos en los que aparecen los marcadores de modalidad (verbos, adjetivos, sustantivos y adverbios) focales en este estudio. Posteriormente, diseñamos una situación de control con la finalidad de saber si la puntuación expresiva usada por los niños en la historieta era influenciada por dichos elementos modalizadores, o bien, si se debe a otros aspectos como el contenido de los textos o las imágenes, por citar otras razones posibles. Así, creamos la *Versión B* de la historieta, en la que suprimimos las formas léxicas de modalidad (Ver Anexo 2). Las adecuaciones *sólo* se hicieron en los textos de los recuadros, la configuración de la macro unidad (acomodo en página), la cantidad de viñetas, las imágenes y los textos en los globos se mantuvieron idénticos a las de la Historieta Versión A.

A continuación mostramos los textos de los recuadros- Versiones A y B- uno a uno, en el orden de aparición en las viñetas acompañados de la explicitación de las modificaciones realizadas en el diseño de la Versión B.

i. Recuadro de la primera viñeta

	Versión	Texto	Cambios realizados
Viñeta 1	A	UN RATONCITO DISTRAIDO COCHÓ CON UN GRAN LEÓN QUE DORMÍA TRANQUILAMENTE.	Eliminación de: <ul style="list-style-type: none"> - el diminutivo para presentar al ratón [RATONCITO] - los calificativos de los personajes [DISTRAIDO] y [GRAN] - el adverbio de modo [TRANQUILAMENTE]
	B	UN RATÓN CHOCÓ CON UN LEÓN QUE DORMÍA	

ii. Recuadro de la segunda viñeta

	Versión	Texto	Cambios realizados
Viñeta 2	A	EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ	Eliminación de: <ul style="list-style-type: none"> - el complemento [CON ENOJO] que explicita del estado mental del personaje. - el verbo [RECLAMÓ] que indica de un acto de habla hostil - los intensificadores del reclamo [CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR]
	B	EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ.	

iii. Recuadro de la tercera viñeta

	Versión	Texto	Cambios realizados
Viñeta 3	A	EL RATONCITO CHILLÓ CON TERROR FORCEJEPO DESESPERADAMENTE PERO NO PUDO ZAFARSE EL ANIMALITO ESTREMECIDO DEL SUSTO REPETÍA CON VOZ TÍMIDA	Eliminación de: <ul style="list-style-type: none"> - el diminutivo para presentar al ratón - la calificación de las acciones del ratón [CON TERROR] y [DESESPERADAMENTE] - el enunciado [EL ANIMALITO ESTREMECIDO DEL SUSTO REPETÍA CON VOZ TÍMIDA] cuya función es destacar la vulnerabilidad del ratón mediante léxico modalizador [ESTREMECIDO], [SUSTO], [REPETÍA] -verbo con función iterativa y discursiva- y la modalización lexicalizada [CON VOZ TÍMIDA]
	B	EL RATÓN CHILLÓ Y FORCEJEÓ PERO NO PUDO ZAFARSE	

iv. Recuadro de la cuarta viñeta

	Versión	Diseño	Cambios realizados
Viñeta 4	A	EL ENORME LEÓN RUGÍA ENÉRGICAMENTE ENTONCES APELANDO A SU INGENIO EL RATÓN CON VOZ SERIA LE PROPUSO	Eliminación de: -los calificadores [ENORME] y [ENÉRGICAMENTE] -el complemento adnominal [apelando a su ingenio] y la introducción del verbo en pretérito [APELÓ] -el enunciado [EL RATÓN CON VOZ SEGURA LE PROPUSO] que modaliza el habla y la actitud del ratón
	B	EL LEÓN RUGÍA ENTONCES APELÓ A SU INGENIO	

v. Recuadro de la quinta viñeta

	Versión	Diseño	Cambios realizados
Viñeta 5	A	AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A CARCAJADAS	Eliminación de: - recurso de exageración mediante la construcción correlativa [TAN...QUE] -la calificación del ratón [ASUSTADO] -la calificación de la burla mediante la locución adverbial [A CARCAJADAS]
	B	AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDA RIDÍCULA Y DEJÓ HUIR AL RATÓN MIENTRAS SE BURLABA	

vi. Recuadro de la sexta viñeta

	Versión	Diseño	Cambios realizados
Viñeta 6	A	VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ RÁPIDAMENTE A VER Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED EL LEÓN PIDIÓ AFLIGIDO	Eliminación de: -el calificador de la velocidad de la acción [RÁPIDAMENTE] -el enunciado [EL LEÓN PIDIÓ AFLIGIDO] donde [AFLIGIDO] califica al león y a la modalización de su petición
	B	VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED	

vii. Recuadro de la séptima viñeta

	Versión	Diseño	Cambios realizados
Viñeta 7	A	EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS PEQUEÑOS DIENTES EL LEÓN LIBERADO AGRADECIÓ	Eliminación de: - el calificativo de los dientes del ratón [con sus pequeños] que en la Versión A enfatiza el tamaño y la hazaña que realizó con ellos (liberar a un león) - el calificativo del león [LIBERADO] - el verbo declarativo [AGRADECIÓ] califica la actitud del león.
	B	EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS DIENTES Y LIBERÓ AL LEÓN	

El texto resultante en los recuadros de la *Versión B* – tras las eliminaciones y modificaciones- es más neutro y más acorde al género historieta.

Las eliminaciones dieron lugar a otras diferencias entre las versiones A y B que pueden influir en el empleo de puntuación. La eliminación de palabras o enunciados completos provocó que los recuadros de la Versión B tengan menos líneas gráficas que la Versión A. Esta diferencia supone mayor o menor oportunidad para introducir puntuación básica (según la versión a resolver).

Otra diferencia importante está vinculada a los recuadros que contienen líneas con finales críticos. Cinco recuadros de la Versión A contienen al menos una línea gráfica que termina con una palabra funcional que deja incompleto el sentido del enunciado. La eliminación de palabras y enunciados en la Versión B, no solo redujo la cantidad de recuadros con este tipo de final crítico, sino que provocó que la última palabra de esas líneas no fueran las mismas que las de la Versión A. El Cuadro 2 muestra qué recuadros contienen finales críticos en cada versión y qué palabras funcionales los constituyen.

Cuadro 2. Finales críticos en los recuadros de las versiones A y B de historieta

Viñeta	Versión A	Versión B
1	[un]	[que]
2	[un]	-
3	[el] [del]	-
4	-	-
5	[tan] [a]	[se]
6	[al]	[y] [en]
7	-	-

Independientemente de la versión, no esperábamos que los niños introdujeran puntuación al final de estas líneas gráficas. Pero, abiertos a las respuestas posibles, sabíamos que la aparición de marcas en estos límites críticos podía significar casos de puntuación gráfica y no textual.

Como lo anticipamos en el capítulo anterior dedicado a la metodología de obtención de los datos, solicitamos a treinta niños que puntuaran la historieta en su Versión A y a otros treinta niños que puntuaran su versión B. Los siguientes capítulos estarán dedicados al análisis de los datos obtenidos tanto en la tarea de puntuar ambas versiones de la historieta, como en las entrevistas realizadas a los sesenta niños que las puntuaron.

Capítulo 5. Resultados de la puntuación en la Historieta

5.1 Panorama general de la distribución de las marcas de puntuación en la historieta

En este apartado presentamos un panorama general del total de las respuestas obtenidas en la primera etapa de la situación de indagación. bajo la consigna "*Aquí está una historieta sin puntuación. Quiero que me ayudes a agregar la puntuación que donde creas que haga falta*". La puntuación registrada en esta etapa del análisis fue aquella introducida por los niños durante la puntuación individual, antes de las justificaciones e intercambios verbales entre ellos. El propósito es mostrar la distribución y frecuencia de la puntuación empleada por los niños en los espacios gráficos propios de este texto (recuadros y globos).

5.1.1 Análisis de la puntuación registrada en los espacios textuales claramente delimitados en la historieta: recuadros (Rec) y globos (G)

El análisis de las respuestas gráficas, es decir, del tipo de puntuación empleada y los lugares de uso puede hacerse de manera diferenciada entre las versiones y por grados escolares. Sin embargo, para tener una visión completa del universo de casos, sin intersecciones ni omisiones, en este análisis todos los niños fueron considerados como una población única.

La historieta tiene dos espacios textuales claramente delimitados en cada viñeta: recuadros (Rec) y globos (G). Esta delimitación gráfica nos llevó a considerar las combinaciones lógicas que pudieran resultar del empleo de puntuación básica (PB), puntuación expresiva (EXP) o la ausencia de ésta (0) en Rec y G.

Determinamos las dieciséis combinaciones posibles del uso de PB y EXP en recuadros y globos, todas representadas en Cuadro 3. Debajo de cada una mostramos un código para expresarla, mismo que utilizaremos para referirnos a cada una de las combinaciones a lo largo del documento. En el código anotamos el tipo de puntuación usada en Rec del lado izquierdo de la doble diagonal y la puntuación usada en G del lado derecho.

Importa decir que la toma en consideración de los espacios textuales ayuda a determinar si una combinación de PB y EXP se realiza de manera intencionada, por ello en la última columna del lado derecho del mismo Cuadro agregamos algunas intenciones posibles.

Cuadro 3. Gráficos que muestran las 16 combinaciones posibles del uso de PB y EXP en ambos espacios textuales (recuadros y globos) y sus consecuencias, sin tomar en cuenta la frecuencia de utilización de los signos.

REPRESENTACIÓN DE LOS ESPACIOS TEXTUALES DE LA HISTORIETA Y EL TIPO DE COMBINACIONES POSIBLES DE PB Y EXP				CONSECUENCIAS DE LA UBICACIÓN DE PB Y EXP
PB EXP	0	PB	EXP	<p>Estas ocho combinaciones representan la selección de un tipo de puntuación para narrativa y otro para los diálogos.</p> <p>Cada selección puede dar lugar a una puntuación contrastiva o dicotómica franca (aunque no sea en un sentido convencional).</p>
PB EXP//0	0//PB EXP	PB//EXP	EXP//PB	
PB	0	EXP	0	
PB//0	0//PB	EXP//0	0//EXP	
PB	PB EXP	PB EXP	EXP	
PB//PB EXP	PB EXP// PB	PB EXP// EXP	EXP//PB EXP	<p>Estas cuatro combinaciones muestran que hay un tipo de puntuación que aparece en ambos espacios pero el otro tipo de puntuación es exclusivo de uno de los espacios textuales. Se trata de un contraste menos dicotómico que los anteriores</p>
PB EXP	PB	EXP	0	
PB EXP//PB EXP	PB//PB	EXP//EXP	0//0	

Para saber cuáles de estas combinaciones fueron efectivamente generadas por los niños, registramos sus respuestas gráficas en función de las combinaciones que resultaron del lugar donde puntuaron y el tipo de puntuación que emplearon. Los criterios para ubicarlas fueron:

- a) Tener al menos un signo de PB para ser registrado en PB
- b) Tener al menos una ocurrencia de EXP para ser registrado como EXP
- c) Carecer de puntuación en todos los recuadros o uso exclusivo de *puf* para ser registrado como cero. Esta decisión responde a la alta frecuencia de uso de este signo en más de una viñeta por todo el universo de casos, como se mostrará en el siguiente apartado.

De las 16 combinaciones posibles vamos a considerar en realidad 15 ya que, como habíamos dicho, la combinación 0//0 queda excluida del análisis por la consiga “*Agrega la puntuación que consideres que haga falta*”.

De las quince combinaciones efectivamente posibles, apenas ocho se realizaron, con por lo menos un caso en cada una de ellas. El Cuadro 4. muestra la síntesis de las combinaciones realizadas y no realizadas (excluyendo el punto final por las razones que luego veremos).

Cuadro 4. Síntesis de combinaciones realizadas y no realizadas

	Combinación	Casos N =
Combinaciones con solo PB en recuadros	PB//PB EXP	17
	PB//EXP	15
	PB//PB	1
	PB//0	3
Combinaciones con PB y EXP en recuadros	PB EXP//PB EXP	5
	PB EXP// EXP	4
	PB EXP//PB	0
	PB EXP//0	0
Combinaciones con solo EXP en recuadros	EXP//EXP	6
	EXP//PB EXP	0
	EXP//PB	0
	EXP//0	0
Combinaciones con 0 en recuadros	0//EXP	9
	0//PB EXP	0
	0//PB	0
Total	15 combinaciones	60 textos

Observamos que se realizan las cuatro combinaciones con solo PB en recuadros. Poco más de la mitad de la población (36 casos), utiliza solo PB en Rec; de los cuales 32 usan EXP en Globos. Por el contrario, encontramos que tres de las combinaciones con EXP solo en recuadros no se realizan y la que se realiza - la que consiste en usar sólo EXP en ambos espacios- registra apenas 6 casos. Notamos también que de las cuatro combinaciones con PB y EXP en recuadros, solo dos se realizan con apenas un total de 9 casos.

La ausencia de casos en las cinco combinaciones que incluyen EXP en recuadros es la primera pista de la intención de diferenciar esos dos espacios. La tendencia es reservar los EXP para el discurso directo entre los personajes y PB para la narrativa.

Esta distinción se mantiene en la única combinación que se realiza de las tres con 0 solo en recuadros, la de solo EXP en Globos con 9 casos. La combinación 0//EXP es una variante de distinguir tipos discursivos donde la narrativa no demanda puntuación o apenas uso de *puf*, mientras que la expresividad de los diálogos sí requiere ser marcada. Lo opuesto sería usar EXP en Recuadros y 0 en Globos, una combinación no realizada, lo que nuevamente muestra que, tanto cuando se marca como cuando no se marca, la puntuación no es introducida “al azar”.

La Tabla 3 nos muestra que las combinaciones con solo PB en recuadros agrupan sobre todo a los niños de 4° y 6° (hay apenas 4 casos de 2°), mientras que las combinaciones con EXP en recuadro concentran a la mayoría de niños de 2° (con apenas un caso de 4° y uno de 6°). Esta es la primera pista de una línea evolutiva.

Tabla 3. Frecuencia de cada combinación por grado escolar y por versión

Combinación		2o	4°	6°	TOTAL DE CASOS POR COMBINACIÓN	TOTAL DE CASOS POR VERSIÓN	
						A	B
Discriminatorias	PB// PB EXP	-	8	9	17	4	13
	PB//EXP	4	7	4	15	8	7
	0//EXP	4	2	3	9	6	3
	PB//0	1	1	1	3	3	-
No discriminatorias	PB//PB	-	-	1	1	1	-
	PB EXP//PB EXP	3	1	1	5	1	4
	PB EXP//EXP	3	-	1	4	3	1
	EXP//EXP	5	1	-	6	3	3
TOTAL DE CASOS POR GRADO		20	20	20	60	29	31

La Tabla 3 nos permite observar que el 73% del total de niños (44 casos sobre la doble línea) genera una distribución contrastiva de puntuación. De ellos, 41 lo hace con un sentido más cercano al convencional como lo muestran las combinaciones PB// PB EXP, PB//EXP y 0//EXP, mientras que apenas 3 lo hacen puntuando únicamente la narrativa con PB.

Solo un 27% (16 niños del total de 60) presenta una distribución que no discrimina entre los dos espacios textuales (combinaciones EXP//EXP, PB//PB y PB EXP//PB EXP) o bien que lo hace en un sentido contrario al convencional (combinación PB EXP//EXP).

En cuanto a las Versiones, cabe recordar que las diferencias entre la Versión A y B están en los recuadros. La versión A contiene marcas lingüísticas de modalidad que no aparecen en la B y de las cuáles esperábamos cierta influencia en el uso de puntuación expresiva. La Tabla 3 también hace observable que esta diferencia parece no haber tenido gran impacto en el tipo de puntuación empleada en recuadros ya que sólo 7/30 niños que resolvieron la versión A emplean EXP en Rec. De los siete casos, cuatro son de 2°, dos son de 4° y uno es de 6°.

Por otro lado, y aún sin la presencia de marcas lingüísticas de modalidad, hay 8/30 casos de la versión B que usan EXP en REC, todos ellos de 2°. La alta ocurrencia de casos de 2° que usan EXP en Rec - independientemente de la versión de Historieta - podría ser el resultado de la exploración de las funciones de estos signos tanto en narrativa como en el discurso directo (diálogos) ya que todos estos casos usan EXP tanto en Rec como en G. Lo que es cierto es que esta es una primera alerta de que las versiones no inciden de la manera esperada en el fenómeno estudiado.

5.1.2 Frecuencias de la distribución de *puf*, PB y EXP en Rec y G

Hasta ahora hemos visto cómo se distribuyen –gráficamente- la puntuación básica y la puntuación expresiva en los recuadros y globos de la Historieta. En lo que sigue analizaremos la distribución de la puntuación a partir de la frecuencia en Rec y G en las versiones A y B.

Antes de mostrar los resultados, es necesario explicitar los criterios adoptados para el conteo de respuestas, particularmente porque: a) registramos la presencia de signos individuales, signos pares y signos que forman parte de un par y que se usan como individuales y b) porque la ubicación de algunos signos obliga a tomar en cuenta los espacios gráficos o textuales donde aparecen.

El primer criterio fue hacer un conteo discriminado del signo *punto* a partir del lugar donde se encontraba. Cuando hablamos del signo *punto* nos referimos al *punto y seguido*, *punto y aparte* y *punto final* (RAE, 2010: 294). Sin embargo, en este análisis decidimos considerar al *punto final* como un signo aparte por dos razones fundamentales. La primera es que el *puf* no delimita unidades internas como lo hacen el *punto y seguido* –que puede aparecer al interior de un texto (*puint*) en el límite final de una línea gráfica (*pul*)- y el *punto y aparte* que junto con el salto de línea genera otras unidades gráficas menores dentro del texto (el párrafo, en particular)¹.

¹ Excluido en Historieta pero no en Portada.

El punto final sólo tiene cabida después de la última palabra en un texto, por lo tanto, y a diferencia de los otros puntos, es posible predeterminar el lugar de su incorporación. Esto llevó a la segunda consideración, el conteo de *puf* engrosaría el conteo de PB y dificultaría el análisis de las delimitaciones internas. La puntuación básica incluye puntos y comas que aparecen al final de la línea gráfica, que si bien es un espacio gráficamente predeterminado, la incorporación de estos signos en ese tipo de espacio gráfico no puede ser anticipada ni en recuadros ni en globos como en el caso de *puf*. Esto nos llevó a contar las ocurrencias de *puf* de manera independiente del resto de los puntos (internos o de fin de línea gráfica).

Estas consideraciones dieron lugar a un segundo criterio para el conteo: realizar dos tipos de conteo para PB. El primero es un conteo global de puntos y comas sin tomar en cuenta su ubicación y el segundo es uno que distingue la puntuación de línea gráfica [*pul* y *vil*]² de la puntuación al interior de la línea [*puint* y *vint*].

Los signos de puntuación expresiva [*¿?* y *¡!*] requirieron otro tipo de consideraciones. El uso convencional de estos signos para el español es un uso en pares, aunque sabemos que es factible el uso individual del signo de cierre como signo único [*? y !*] o como signo de cierre repetido [*?? y !!!*]- particularmente en las historietas y en los usos actuales de escritura en dispositivos electrónicos.

Los signos expresivos empleados en pares [*¿?* y *¡!*], los signos individuales de cierre [*? y !*] y los signos individuales de cierre repetidos³ [*?? y !!!*] fueron todos contados como una ocurrencia.

Registramos una ocurrencia de la combinación de ambos signos expresivos [*¿?!*] y otra ocurrencia con la combinación [*“¿?”*]. En ambos casos, cada par de signos se contó por separado. Al igual que con PB, decidimos hacer dos tipos de conteo, el de las ocurrencias totales de EXP sin distinguir signos de exclamación y de interrogación, y el conteo desglosado de la frecuencia de cada signo.

En cuanto al conteo de “otros signos”, el par de los signos *cmas* y *prnts* se consideró como una ocurrencia. Los signos *psus* siempre se contaron como una ocurrencia.

Los Gráficos 1 y 2 muestran – de manera comparativa- las frecuencias totales de cada tipo de puntuación en Rec y G de la versión A y B respectivamente. Por razones de prudencia –ya que no hemos hecho análisis estadísticos—solo hablaremos de las

² Utilizaremos los corchetes para encasillar los códigos de puntuación porque no fueron empleados por la población de este estudio. Así, nos permiten hacer distinciones gráficas en el texto sin generar confusiones entre las respuestas y nuestros recursos de destaque.

³ Las especificidades de estos usos se abordan en el apartado dedicado al análisis de las justificaciones.

diferencias cuando se trate de cantidades donde una de ellas duplica a la otra o, eventualmente, sobrepasa la duplicación.

Gráfico 1. Comparación de la frecuencia del tipo de puntuación en la Versión A de la historieta

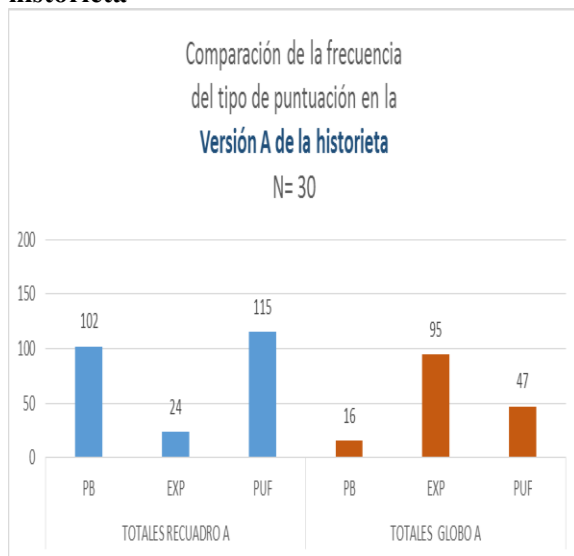
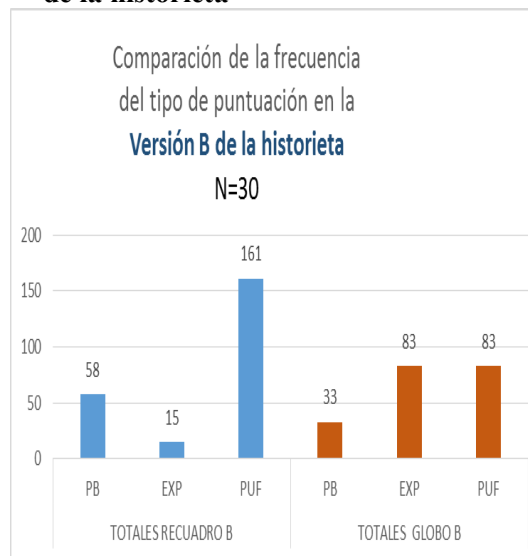


Gráfico2. Comparación de la frecuencia del tipo de puntuación en la Versión B de la historieta



Al inicio de este apartado, explicitamos el conteo distintivo entre *puf* y otros puntos. Teóricamente el *puf* aparece después de la última palabra de una historia, en nuestro análisis lo consideramos como el *pu* que aparece después de la última palabra de un recuadro o de un globo. Cabe aquí un señalamiento: *puf* es el único signo con la posibilidad de aparecer en todos los recuadros de la historieta sin importar la versión. No podemos decir lo mismo para los globos -forzando un poco sería posible porque el texto de cada globo tiene un final. Sin embargo, en los globos lo predecible es el uso de signos expresivos, signos que ya incluyen un punto. Por lo tanto, es imposible anticipar el uso consistente de *puf* en todos los globos.

Bajo esta consideración es posible hacer un cálculo. Hay 7 viñetas en la historieta, cada una tiene 7 recuadros, ¿cuántos *puf* podríamos esperar de la población total (60)? La respuesta es clara. Si cada niño introdujera un *puf* en todos los recuadros de las viñetas, obtendríamos un total de 420 (= 7 x 60). Este no fue el resultado.

Si bien *puf* tiene los valores más altos en los recuadros de ambas versiones, no obtuvimos el máximo de respuestas posibles, ya que la frecuencia total de este signo –entre los recuadros de ambas versiones- fue de 276 (apenas un poco más de la mitad de lo hipotéticamente esperado). Por ahora es imposible determinar a qué se debe la ausencia de *puf*, pero sí se puede decir que la ausencia de *puf* en un recuadro no tiene el mismo valor

que la ausencia en el último recuadro que representa un final estricto. El conteo de este signo en el último recuadro de la Historieta muestra que no hay 30 *puf* (estrictos) en cada una de las versiones. En la Versión A hay 17/30 *puf* mientras que en la Versión B hay 23/30.

Por otro lado, habíamos planteado la hipótesis de que habría menor uso de *puf* en los globos. Si tomamos los recuadros y los globos de ambas versiones como únicos conjuntos, vemos que la cantidad de *puf* en recuadros (276) duplica la cantidad de *puf* en globos (130).

Como dijimos antes, era esperable que la cantidad de *puf* fuera menor en globos dado el uso preferencial puntuación expresiva en los globos. Pero ¿qué factores inciden en la ausencia de *puf* en los recuadros? Si bien no podemos determinar las causas, podemos anticipar que en el lugar donde esperábamos un *puf* aparecieron 33 ocurrencias de otros signos (*dpu*, *vif* y *psus*), además de los EXP [!y ?] .

La frecuencia de estos otros signos (OS) en recuadros es baja (Tabla 4) y por ello decidimos no crear una Gráfica ni dedicar un apartado a estos casos particulares. No obstante, consideramos pertinente hablar de su uso en este momento y hacer algunas puntualizaciones. El signo *dpu* es el OS que más ocurrencias registra si lo comparamos con *vif* y con *psus*, pero su presencia es mucho más del doble en la Versión A que en la Versión B (13 a 2), lo que muestra la incidencia de los verbos declarativos en los recuadros de esta versión y lo que justifica la ausencia de *puf* en esos recuadros.

Tabla 4. **Frecuencia de otros signos ubicados en espacio de final de texto donde se esperaba un *puf***

	RECUADROS DE LA VERSIÓN A								RECUADROS DE LA VERSIÓN B								
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	T	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	T	
<i>dpu</i>	--	4	1	3	1	2	2	13	--	1	--	--	--	1	--	2	
<i>vif</i>	1	1	2	2	-	1	2	9	-	-	1	2	-	-	1	4	
<i>psus</i>	1	--	1	--	--	--	--	2	--	--	--	1	1	1	--	3	
Total de otros signos en la Versión A									Total de otros signos en la Versión B								
									9								

La coma de final de la última línea (*vif*) es un signo con mediana frecuencia. El uso de este signo en el lugar de *puf* no es convencional por lo que la expectativa es que este uso pertenezca a los niños de grados inferiores como una alternativa al uso de punto final. En cambio, el uso de *psus* es el que tiene la ocurrencia más baja. Su empleo requiere de un conocimiento más amplio de los signos por lo que se espera que sean los niños de los grados más altos quienes los usan. En el apartado dedicado al análisis de las justificaciones sabremos quiénes emplean *psus* y si su uso responde a la intención de marcar matices de modalización o bien si es una alternativa al *puf* para señalar el final del texto.

Ahora centrémonos en la frecuencia de PB y en las sensibles diferencias en la frecuencia de PB entre los recuadros de las dos versiones.

En el Capítulo 4⁴ describimos y analizamos las diferencias entre los recuadros de cada una de las versiones. Una de las diferencias es la mayor longitud de los textos de los recuadros de la versión A. En términos de nuestro conteo, esta diferencia parece expresarse en mayor abundancia de PB en los recuadros de esta versión.

La longitud del texto es una variable que juega un rol importante en la cantidad de puntuación empleada. Entre más palabras hay, más oportunidades hay de usar los separadores puntos y comas (internos y/o de línea gráfica). Necesitamos entonces, analizar las respuestas de PB haciendo la distinción del espacio (textual o gráfico) y del recuadro donde se ubican. Esta distinción nos permitirá identificar casos donde el uso de PB esté guiado por la organización gráfica del texto.

5.1.3 Desglose de PB según su ubicación en el texto: interna o al final de línea gráfica

En este apartado mostraremos cómo se distribuye la PB en los recuadros de ambas versiones distinguiendo las comas y puntos internos [*vint* y *puint*] de las comas y puntos al final de línea gráfica que no corresponde a la última línea del texto [*vil* y *pul*]. Mostramos los datos del total de la población distribuido en las dos Versiones.

Gráfico 3. Frecuencia de puntos y comas internos y de final de línea gráfica en la Versión A de historieta

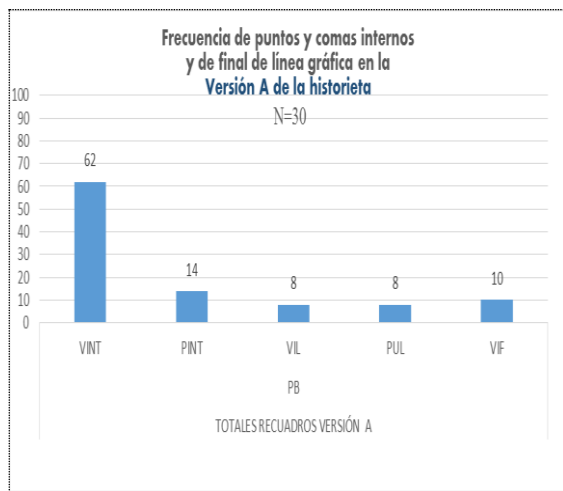
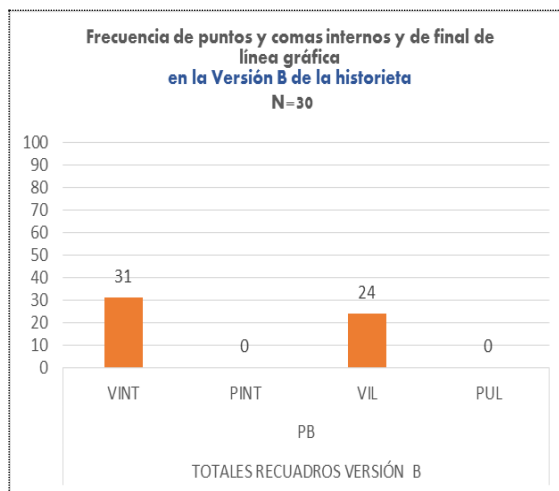


Gráfico 4. Frecuencia de puntos y comas internos y de final de línea gráfica en la Versión B de historieta



⁴ Elementos de la historieta: las bases del diseño de la historieta para este estudio, apartado 4.3.

Un primer vistazo hace observable que, sin importar la versión, hay mayor cantidad de comas que de puntos. La baja frecuencia de puntos nos dice que la coma es el signo separador privilegiado.

Hasta ahora hemos hablado fundamentalmente de la distribución y de las diferencias desde el punto de vista gráfico. Sin embargo, la diferencia de la distribución y frecuencia entre las comas internas y de línea (*vint* y *vil*) en los recuadros hace necesario referirnos a distinciones que son de orden textual, específicamente a lo que se refiere a las listas y finales críticos. De ahí que ahora centremos el análisis de las apariciones de este signo en recuadros particulares.

La frecuencia de *vint* en Versión A duplica exactamente la de la Versión B. En el Capítulo 4 ya habíamos anticipado una mayor presencia de *vint* en los recuadros que contienen una lista serial de acciones realizadas por un personaje. Efectivamente, estas comas internas tuvieron un lugar privilegiado en los recuadros donde aparecen claramente las series de acciones, Rec 2 y Rec 6. Un factor que incide en la mayor cantidad de ocurrencias de *vint* en la Versión A es que las listas de esa versión contienen una acción más que las de la Versión B. Esta diferencia posibilita la introducción de otra marca interna.

Cabe agregar que el Rec 3 de la Versión A también contiene una lista de acciones, no así el Rec 3 de la Versión B. No es posible entonces establecer una comparación directa de *vint* en este recuadro entre ambas versiones, pero la aclaración es necesaria para entender la diferencia entre frecuencias de este signo entre las Versiones.

La segunda gran diferencia que muestran los Gráficos 3 y 4 la encontramos en la cantidad de *vil*. En la Versión B la ocurrencia de este signo es de 24, mientras que en la Versión A es de 8, o sea tres veces mayor en la Versión B que en la Versión A.

El aspecto cualitativo que más llama la atención es la presencia de puntuación de línea en los recuadros cuyas últimas palabras de línea no siempre denotan una idea completa, lo que llamamos *finales críticos*. Pero esta variable no afecta exclusivamente al uso del *vil*, también afecta a *pul*. Pongamos el total de las frecuencias de *pul* y *vil* en relación con los recuadros que contienen líneas con finales críticos. El Cuadro 5 muestra cuáles son los recuadros que las contienen en cada una de las versiones. En este mismo cuadro incorporamos el total de puntuación de línea que recibe cada uno de los recuadros.

Cuadro 5. Puntuación de final de línea gráfica en recuadros con y sin finales críticos

Recuadro y número de líneas en el texto por Versión			Puntuación de final de línea gráfica (<i>vil</i> y <i>pul</i>) en ambas versiones			
			Versión A		Versión B	
	A	B				
Rec1	2	2	[un]	1	[que]	2
Rec2	2	1	[un]	0	-	-
Rec3	5	2	[el] [del]	6	-	12
Rec4	3	1	-	1	-	-
Rec5	4	3	[tan] [a]	3	[se]	4
Rec6	5	4	[al]	2	[y] [en]	4
Rec7	4	3	-	3	-	-
Total				16		22

Como es posible observar, en la versión A 12/16 ocurrencias parecen estar vinculadas a un final crítico (Rec1, Rec 3, Rec 5 y Rec 6), mientras que en la Versión B parecen estarlo 10/24 (Rec1, Rec 5 y Rec 6). La expectativa es que estas respuestas correspondan a los niños de grados escolares inferiores. Resaltamos este punto porque la incorporación de *vil* o *pul* en un final crítico es una pista del trabajo sobre el espacio gráfico y no sobre el espacio textual. Esto hace que el análisis de la puntuación de línea gráfica sea muy importante y necesario, aún cuando la frecuencia sea baja.

Las frecuencias de puntuación de final línea gráfica no crítica pueden seguir otros criterios que estén vinculados al contenido u organización discursiva del texto. Profundizaremos en este aspecto oportunamente.

5.1.4 Frecuencia de EXP según su ubicación en globos y en recuadros

En este apartado mostramos los resultados de EXP [¿? y ¡!] para los recuadros y globos de ambas versiones. En estricto sentido el uso de puntuación expresiva debería estar reservado para los globos, lo que efectivamente ocurre en un 82%⁵ de los casos. No obstante, registramos algunos usos de puntuación expresiva en recuadros. Nos cuestionamos cómo se distribuyen los signos expresivos de exclamación e interrogación en cada una de las versiones. El Cuadro 6 nos muestra el contraste entre estos signos expresivos en los recuadros de ambas versiones.

⁵ 44% en la Versión A y 38% en la B basándonos en los Gráficos 1 y 2.

Cuadro 6. Frecuencia de los signos expresivos en recuadros de las Versiones A y B

	¡!	¿?		¡!	¿?
Rec1 Versión A	3	0	Rec1 Versión B	3	0
Rec2 Versión A	3	1	Rec2 Versión B	3	0
Rec3 Versión A	3	0	Rec3 Versión B	0	1
Rec4 Versión A	2	1	Rec4 Versión B	0	0
Rec5 Versión A	5	0	Rec5 Versión B	1	0
Rec6 Versión A	5	0	Rec6 Versión B	2	0
Rec7 Versión A	0	1	Rec7 Versión B	4	1
Total por signo	21	3		13	2
Total de EXP por Versión	24			15	

Lo primero que resalta es que, en ambas versiones, los signos de exclamación predominan claramente sobre los de interrogación. Esto podría apuntar a la incidencia de variables léxicas o textuales de las que nos ocuparemos en el siguiente capítulo. Por otro lado, sorprende la presencia –aunque sea mínima- de los signos de interrogación ya que ningún recuadro –de ninguna versión- contiene palabras o pistas que sugieran la presencia de un enunciado interrogativo. El léxico que podría sugerir la presencia de una modalidad interrogativa se encuentra en dos de los globos de la historieta.

5.2 Comentarios finales sobre la distribución de respuestas gráficas en la Historieta

De esta primera parte del análisis, podemos afirmar que la frecuencia de la puntuación a partir de su distribución en recuadros y globos puso de manifiesto que los niños respetan una distribución razonable de los signos según el espacio delimitado por el género historieta. Los recuadros son el espacio preferente para usar puntuación básica y los globos son el lugar privilegiado para la puntuación expresiva. La puntuación básica no está excluida de globos, pero comparativamente es la puntuación expresiva la que domina ese espacio. Estos datos confirman la hipótesis de una puntuación intencionada a la que nos referimos en los comentarios al Cuadro 4, “Síntesis de combinaciones realizadas y no realizadas”. En este sentido, los datos muestran posibilidades de los niños para hacer usos discriminados de la puntuación en distintos espacios textuales.

En nuestro estudio, y como lo vimos en los Gráficos 1 y 2, aunque las cantidades entre versiones sean diferentes, la tendencia general en los recuadros [*puf*>PB>EXP] es siempre la misma. El *puf* es el signo privilegiado para señalar el final del texto en los recuadros. Las delimitaciones internas en Rec se hacen particularmente con comas internas (Ver Gráficos 3 y 4) y pocos son los casos que recurren a uso de puntuación expresiva en este espacio (Cuadro 6). Hay un observable más, el uso de puntuación en finales críticos de los recuadros, es decir, de finales que dejan el sentido incompleto del enunciado porque la última palabra en la línea es un artículo o una preposición. Este dato es una alerta de usos de puntuación con criterios meramente gráficos.

5.3 Análisis de las justificaciones y de los propósitos que orientan el empleo de puntuación en la historieta

Este apartado está dedicado al análisis de las justificaciones de los niños para el uso de la puntuación. Como explicaremos más adelante, hicimos una clasificación diferenciada de las respuestas gráficas de los niños tratando de establecer una línea evolutiva a partir de los razonamientos que subyacen a éstas.

Cabe mencionar que todos los niños evidencian a través de sus justificaciones que han reconstruido la secuencia total de la historia y la identidad de los personajes. La representación estética de los personajes a lo largo de las viñetas no es única ni constante; los personajes dibujados desde cualquier ángulo, posición o plano, son “los mismos”. No hay varios leones sino uno. No hay varios ratones sino uno.

Esta construcción de identidad posibilita la construcción del relato. Algunos niños infieren ciertos acontecimientos que no aparecen en el texto como parte de la reconstrucción de la secuencia temporal y de las acciones, por ejemplo que la red fue tendida por unos cazadores o que el león no quería morir de hambre y sed. Todos lograron superar la fragmentación del texto, lo que implica que reconocen la existencia de una continuidad discursiva entre viñetas y sus elementos.

5.3.1 Indicadores de uso y función de la puntuación a partir de dos ejes evolutivos

Dos ejes evolutivos permiten agrupar a los niños. El primero es un eje que relaciona la puntuación con el espacio donde se usa. Nos referiremos a él como el *eje de lo visible*. Éste va de un uso gráfico - de ubicar los signos en espacios gráficamente definidos, como el fin de línea gráfica- hacia un uso textual, es decir, a utilizar signos al interior de un recuadro o un globo y con ello generar separaciones en el texto.

El segundo eje es el que relaciona la puntuación con la lectura y nos referiremos a éste como *el eje de lo justificado* porque todos los niños de alguna manera expresan en sus justificaciones que la puntuación tiene que ver con la interpretación del texto. En este eje, la relación entre la puntuación y la lectura parece tener dos dimensiones: una que tiene que ver con la *concepción del lector* y otra con aquello que se distingue con la puntuación.

La *concepción del lector* parece tener una evolución que va de un *lector singular* —el niño que lee para puntuar y que expresa sus propios estados de ánimo a través de la puntuación - hacia un *lector múltiple* - otros niños como el lector singular que leen ese mismo texto -, que no llega a ser el lector modelo (Eco, 1996) pero que sabe que la puntuación ayuda a la interpretación del texto. El pasaje de lector singular hacia un lector múltiple está vinculado con la búsqueda de un punto de anclaje entre la interpretación del texto y la puntuación. La referencia a los elementos léxicos del texto para justificar el uso de cierta puntuación parece ser ese anclaje (si el narrador me dijo que el león está enojado, yo tomo en cuenta esa información y marco en el globo del león cierta puntuación asociada con el enojo).

Esta búsqueda de elementos textuales sirve a los niños para evitar colocarse como el lector *singular* (yo aquí y ahora no le creo al texto y me enojo), les ayuda a tomar distancia y a mirar al texto como un objeto que puede ser leído por otros, por lectores más próximos al lector múltiple (otros que, como yo, pueden leer este mismo texto). La identificación de

elementos léxicos modalizadores del texto ayuda a los niños a relacionar la puntuación con los estados mentales de los personajes y no con los suyos (yo aquí y ahora uso la puntuación para marcar el estado de ánimo del personaje cuando dijo esto). Los casos más avanzados llegan a relacionar la puntuación como signos que ayudan a “otros lectores” a comprender el sentido del texto y las intenciones asociadas a ciertos modos de decir.

La otra dimensión de la relación puntuación-lectura, la que se vincula a lo que se distingue con la puntuación, también muestra una evolución que va de lo gráfico a lo textual. Las primeras justificaciones de los signos se centran en hacer que el texto no se vea amontonado o en separar las letras/palabras para que se lean bien. En momentos más avanzados, las justificaciones se centran en la función de la puntuación como separadora de ideas en recuadros hasta que logran separar las enunciaciones en los globos y marcar sus modalizaciones.

Los niños fueron clasificados en seis grupos según sus respuestas gráficas. En términos evolutivos, los grupos resultantes se ordenan de los menos a los más elaborados de la siguiente manera:

Cuadro 7. Distribución de la población en grupos de acuerdo al tipo de respuestas gráficas

Grupo	Característica	2°	4°	6°	N=
Grupo # 1	Sin distinción clara sobre oposición PB y EXP ni en recuadros ni en globos	10	1	-	11
Grupo # 2	Sin puntuación en recuadros y sólo EXP en los bordes de globos	4	3	3	10
Grupo # 3	Sin distinción interna en globos pero sí en recuadros con PB	4	7	4	15
Grupo # 4	Con distinción interna en recuadros con PB y distinción interna en globo sólo con PB o solo con EXP	-	4	4	8
Grupo # 5	Con distinción interna en recuadro con PB y distinción interna en globo con uso mixto de PB y EXP	-	3	6	9
Total		18	18	17	53

La cantidad de casos por grado escolar en cada grupo sugiere una progresión evolutiva. La mayor parte de los niños de segundo grado se concentra en el Grupo 1, los niños de cuarto grado lo hacen en el Grupo 3 y los niños de sexto se distribuyen en los Grupos 4 y 5. El total no llega a 60 porque los textos de siete niños presentan respuestas de muy escasa puntuación. Estos casos fueron agrupados de manera independiente porque no aportan datos suficientes para su análisis desde la respuestas gráficas.

En adelante, describimos las características de cada uno de estos grupos poniendo en primer plano las justificaciones reveladoras de la evolución de los criterios de puntuación. Como casi todas las justificaciones para *puf* hablan de este punto en el sentido de *final*, dejaremos de lado el análisis de esta marca para centrar nuestra atención en los otros signos. Únicamente haremos referencia a *puf* cuando su uso responda a un criterio que no sea señalar el final del texto, o bien cuando su presencia sea indicador de un comportamiento particular.

Centramos la primera presentación del análisis en las respuestas de la segunda, cuarta y quinta viñetas debido a que son las que más claramente muestran la evolución de las

respuestas gráficas y de las justificaciones de los niños. Estas viñetas son críticas ya que en ellas se encuentran los textos más largos y complicados como lo detallamos con anterioridad.

En el análisis de estas viñetas hablaremos sólo de la puntuación (signo y ubicación) en relación con la justificación con el objetivo de vislumbrar la evolución de los criterios de su empleo, centrándonos principalmente en la distinción de los espacios gráficamente delimitados de la historieta y en las posibilidades de hacer distinciones internas en ellos. La puntuación y justificaciones de casos particulares será parte de otro análisis y se presentará por separado.

GRUPO #1

SIN DISTINCIÓN CLARA SOBRE OPOSICIÓN PB Y EXP NI EN RECUADROS NI EN GLOBOS

El primer grupo se caracteriza por respuestas tendientes a utilizar los signos de puntuación de manera indiscriminada en los espacios gráficamente delimitados de la historieta. Hay muy poca puntuación básica interna y suele ser no pertinente. Tanto los signos básicos como los expresivos individuales se usan al final de línea gráfica.

La puntuación expresiva de estos niños también se caracteriza por el uso de los signos en posición de cierre. Quienes usan los pares de signos no son siempre sistemáticos pues los usan junto con signos expresivos individuales en posición inicial o de cierre. Decimos en *posición de* y no *de* inicio/cierre ya que la orientación del signo (forma gráfica) - sea del signo de exclamación [¡!] o del signo de interrogación [¿?]- no siempre coincide con la del signo convencional para abrir o cerrar la unidad delimitada. O sea, para considerar si un signo expresivo está en posición de inicio o cierre consideramos su posición dentro del recuadro o globo, no su forma gráfica.

Esta variedad de posiciones de los signos expresivos se combina con graficaciones que provocan una ubicación ambigua por exceso de tamaño, es decir, no se sabe si el signo marca una línea gráfica o varias, si marca una palabra o todo el texto. Los textos de Mercedes 2° A (Anexo 1) y Sebastián 2°B (Anexo 2) ejemplifican estas características visibles.

Este grupo está formado por once niños de los cuales diez son de 2° y solo uno de ellos pertenece a 4°. De los once casos, siete de ellos pertenecen a la Versión B y cuatro a la versión A. Todos los niños de este grupo usan signos expresivos en recuadros y en globos por lo que este grupo concentra tres de las combinaciones no discriminatorias: PB EXP//PB, EXP//EXP y PB EXP//EXP. En el Cuadro 8 mostramos la totalidad de niños que conforman este grupo, la puntuación empleada en Rec y G, así como las combinaciones y versiones a las que pertenecen.

Como lo señalamos en el apartado 3. 3.1 de Capítulo 3, los usos no pertinentes se registraron en *itálicas subrayadas* para facilitar su identificación. En la columna “Parejas en este grupo” las celdas con el mismo color representan a los miembros de una pareja. En las celdas sin color de esta misma columna se anota la ubicación del otro miembro de la pareja cuando éste no se encuentra en el mismo grupo.¹

¹ Mantendremos este código a lo largo de este capítulo y en el capítulo de los resultados de la puntuación en la Portada.

Cuadro 8. Niños que conforman el grupo “SIN DISTINCIÓN CLARA SOBRE OPOSICIÓN PB Y EXP NI EN RECUADROS NI EN GLOBOS” y la puntuación empleada en los recuadros y globos de la Historieta

Parejas en este Grupo	N=11	GRUPO #1 SIN DISTINCIÓN CLARA SOBRE OPOSICIÓN PB Y EXP NI EN RECUADROS NI EN GLOBOS				Rec 1	Rec 2	Rec 3	Rec 4	Rec 5	Rec 6	Rec 7	G2L	G2R	G3	G4	G5	G6	G7
							<u>vil</u> <u>puf</u>	<u>puf</u>	<u>vil</u> <u>puf</u>	<u>puf</u>	<u>vil</u> ! <u>vil</u> !	<u>vil</u> ! <u>vil</u> !	<u>vil</u>	<u>puf</u>	<u>vil</u>	<u>vil</u> i!	<u>vil</u>	<u>vil</u> <u>puf</u>	<u>puf</u>
	1	PB EXP//PB EXP	Erick	2	B														
	2	PB EXP//PB EXP	Araiza	2	B	<u>vil</u> <u>puf</u>	-	<u>vil</u> <u>puf</u>	-	-	<u>vil</u> ! <u>vil</u> !	<u>vil</u>	<u>puf</u>	<u>pul</u>	<u>vif</u> !	-	-	-	<u>pul</u> <u>puf</u>
	3	PB EXP//PB EXP	Elizabeth	2	B	-	-	?	<u>puf</u>	<u>vif</u>	<u>dpu</u>	<u>vif</u>	<u>puf</u>	-	<u>vif</u>	<u>psus</u>	i	<u>puf</u>	<u>puf</u>
	4	PB EXP//EXP	Manola	2	A	<u>puf</u>	?	<u>vif</u>	<u>vif</u>	<u>puf</u>	<u>puf</u>	<u>vif</u>	¿?	<u>puf</u>	<u>puf</u>	¿?	i!	¿?	<u>puf</u>
Anahí Gpo 2	5	PB EXP//EXP	Max	2	B	<u>puf</u>	i!	<u>puf</u>	<u>puf</u>	<u>puf</u>	<u>vil</u> <u>puf</u>	!	i!	<u>puf</u>	i!	¿? <u>puf</u>	i!	i!	<u>puf</u>
	6	EXP//EXP	Sebastián	2	B	!	!	<u>puf</u>	<u>puf</u>	<u>puf</u>	<u>puf</u>	¿	<u>puf</u>	-	!	!	?	¿	?
	7	EXP//EXP	Nico	2	B	<u>puf</u>	i!	<u>puf</u>	<u>puf</u>	-	<u>puf</u>	!	i!	-	!	!	!	!	!
	8	EXP//EXP	Edrim	2	B	!	-	-	-	-	-	-	?	-	¿	<u>psus</u>	?	<u>psus</u>	¿
	9	EXP//EXP	Ana	2	A	i!	i!	<u>puf</u>	<u>puf</u>	<u>puf</u>	i!	<u>puf</u>	i!	-	i!	¿?	¿?	i!	i!
Jennifer Escasa puntuación	10	EXP//EXP	Mercedes	2	A	-	-	ii	i!	i!!i	i!	-	i!	-	-	i!	-	-	i!
Macarena Gpo 3	11	EXP//EXP	Matías	4	A	i!	i!	i!	¿?	i!	i	i!	-		(i!)	-	-	i!	<u>puf</u>

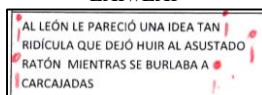
Las respuestas gráficas pueden llevar a pensar que la puntuación fue usada de manera poco o nada reflexiva, o bien, que los niños no comprendieron el texto y por lo tanto puntuaron de manera aleatoria para responder a la consigna de introducir puntuación.

Si bien es cierto que algunos niños parecen usar una puntuación pobre, poco variable y no tan bien trazada, no centraremos la atención en estos aspectos. Desde el punto de vista gráfico, nuestro interés está en la ubicación del signo (al final de línea gráfica, al final del texto, al interior de la línea gráfica, próximo o lejano al texto) y en las justificaciones que dan para tales usos. En este grupo la ubicación preferida para los signos expresivos son los bordes finales de recuadros y globos; la segunda ubicación más recurrente es el borde de final de línea.

Encontramos en las justificaciones para algunos signos expresivos en los márgenes de los recuadros una originalidad de este grupo. La puntuación expresiva en recuadros se usa para expresar las reacciones emocionales del lector (no de los personajes entre sí) ante los hechos de la historia, es decir, es una manifestación gráfica de la reacción del niño como lector singular. Veamos el caso de Mercedes (2° A) quien pone claramente de manifiesto su molestia frente al contenido del quinto recuadro cuando justifica la alta cantidad de signos de exclamación que ha incorporado. Hemos recurrido a las imágenes del texto puntuado por los niños de este grupo dada la dificultad de transcribir los signos de puntuación y sus rasgos gráficos.

Mercedes (2° A)

EXP//EXP



Mercedes: son de enojo (hablando muy fuerte) para que se escuchen / así para que sepan que ese tipo de cosas que dicen aquí van a hacer enojar a los que las leen / porque esto no se cree / cómo que lo dejó ir si lo despertó / los leones no son así

No cabe duda que el contenido del texto provocó la incorporación de los signos de exclamación, pero ¿qué es lo que marcan estos signos? Ciertamente no marcan al texto. El conocimiento previo de Mercedes sobre leones desacredita la ficción de un león permisivo y crédulo de la palabra de un ratón y justamente los signos son las huellas de su desacreditación, son marcas del lector singular (real).

La puntuación del lector no aparece exclusivamente en los recuadros. Sebastián (2° B) también pone en duda la credibilidad de la enunciación del ratón en la cuarta viñeta; encuentra poco creíble que los ratones puedan salvar a los leones.

Sebastián (2° B)

EXP//EXP



Sebastián: yo leo / EL LEÓN RUGÍA ENTONCES APELÓ A SU INGENIO ² / puse otro punto para que se vea el final de esto (texto en recuadro)

Nico: um / igual un punto de final de la palabra

Sebastián: yo lo leo lo que sigue / (lee con tono interrogativo la primera parte pero luego pausa y borra el signo de exclamación)

Sebastián: no / lo voy a cambiar

ET: por qué lo vas a cambiar?

Sebastián: es que no está preguntando el ratón / es que está loco

ET: porque dices que está loco?

Sebastián: es que cómo un ratón va a salvar a un león // entonces mejor le cambio los signos y le pongo este (exclamación de cierre) / sí porque es de risa (ríe) / ni yo le creo

Como vemos, este uso de puntuación muestra la ruptura del pacto ficcional al que nos referimos en el Capítulo 2. Inicialmente, Sebastián puntuó el texto del globo del ratón con un signo de interrogación en posición de cierre para marcar la pregunta que había identificado, la pregunta del ratón. Sin embargo, al releerlo durante la entrevista decidió que ese no era el signo adecuado y lo cambió por un signo de exclamación que señalara lo poco

² Recordamos al lector que la escritura en mayúsculas corresponde a la transcripción literal de los textos en la Historieta (Ver Capítulo 3)

creíble y risible que le resultó que un ratón propusiera salvar la vida de un león (“*ni yo le creo*”).

Sebastián nos muestra otro aspecto interesante. Los niños de este grupo pueden distinguir la modalidad de la enunciación en los parlamentos de los personajes y seleccionar el signo pertinente para señalarla (en el caso de Sebastián, el primer signo de interrogación en G4). No obstante, si algo en el texto les genera la dificultad de distanciarse, pueden optar por dejar de puntuar el texto para puntuar el tipo de reacción generada (para Mercedes y para Sebastián, una reacción de descalificación que motiva el uso de signos de exclamación). Este punto es importante porque sirve para aclarar que esta *puntuación del lector* nunca explica toda la puntuación que utilizan estos niños. Únicamente explica la puntuación expresiva usada en el pasaje de la historia cuyo contenido rechazan.

Cabe aclarar que la evaluación no siempre se da en términos negativos. Puede ser que el texto genere preguntas al niño lector en cuyo caso los signos a emplear son los signos de interrogación (pares o individuales al cierre). Esto le sucedió a Matías (4° A). La primera vez que leyó el texto del recuadro de la segunda viñeta se cuestionó sobre cuál sería el destino del ratón tras su captura.

Matías (4° A)

EXP//EXP

EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ

Matías: signos de admiración

ET: No entiendo los signos en ese lugar (Matías tachó los signos de interrogación de los bordes de la narrativa durante la tarea individual y luego introdujo signos de exclamación en los límites de la frase RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ)

Matías: pues fue de sorpresa de lo que está aquí porque despertó y después asustó al ratón y como gritó por eso

ET: Y por qué los cambiaste?

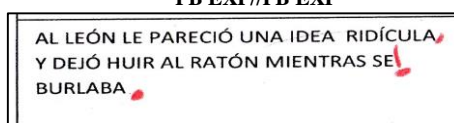
Matías: Porque primero me preguntaba qué será del ratón? / pero ya leyendo pues vi que no debía ser así / aquí dice que el león gritó porque lo despertó el ratón y se debe oír fuerte

Matías, como los otros niños de este grupo, se encuentra con un fragmento frente al cual no toma distancia y por lo tanto le genera una duda genuina (“¿qué será del ratón?”) que queda registrada con el par de signos de interrogación. Pero el mismo Matías nos muestra también que, al contrario de Sebastián, está en posibilidad de cambiar la puntuación del lector a una puntuación del texto. El cambio de signo no resuelve la presencia poco adecuada de la puntuación expresiva en el recuadro, pero lo realmente importante es el hecho de intentar establecer una distinción entre lo subjetivo y lo textual, entre puntuar “mi duda” y puntuar el texto siguiendo la trama del relato. Este es un dato relevante porque muestra que, incluso en el grupo con respuestas menos convencionales, la puntuación no se incorpora en los espacios gráficos al azar y que los signos usados resultan de la elección de la marca que mejor refleja el estado mental del lector y/o la modalidad del enunciado que desean marcar.

La puntuación expresiva tiene otra función para este grupo de niños. En los ejemplos que mostramos de Mercedes y Matías podemos ver que hacen referencia a un destaque auditivo: “para que se escuchen / así para que sepan que ese tipo de cosas que dicen” y “aquí dice que el león gritó porque lo despertó el ratón y se debe oír fuerte” respectivamente. Esto sugiere que los niños saben que en ese espacio (recuadro) los personajes no “dicen” pero esas cosas que se dicen - sin saber bien quién las enuncia - deben ser destacadas para “los que las leen”. Una hipótesis de este uso de puntuación expresiva es la asociación a la lectura en voz alta de cuentos, práctica en la que es común enfatizar fragmentos de la narración para crear efectos de suspenso o sorpresa, etc.

El signo de puntuación entonces es pertinente a la modulación de la voz o a la modalidad de enunciación, pero no mantiene una relación con el lugar en el que se usa ni con el discurso que contiene. Esto se debe a que los niños de este grupo trabajan sobre el espacio gráfico –orientados también por un criterio gráfico- y no sobre el espacio textual. Estos datos confirman la hipótesis a la que nos referimos en el apartado 5.1.3 cuando analizamos la frecuencia de puntuación al final de los recuadros con finales críticos. Esto es particularmente evidente en el uso de puntuación de final de línea gráfica cuyas justificaciones tienden a focalizarse en la separación u ordenamiento de las secuencias gráficas. Las respuestas y justificaciones de Erik (2º B) nos ayudarán mostrar en qué consiste este criterio.

Erik (2ºB)
PB EXP//PB EXP



Erik: (lee) AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA Y DEJÓ HUIR AL RATÓN (enfatisa) MIENTRAS SE BURLABA / y lo único c fue el signo de interrogación que puse aquí (refiriéndose al signo de exclamación de cierre)

ET: y el signo de interrogación porque justo después de MIENTRAS SE?

Erik: pues fue así / como que me sorprendió que lo dejó ir

ET: y dime los demás signos que pusiste en esta viñeta // por qué decidiste ponerlos esos lugares?

Erik: pues para que se vea mejor / para que se pueda entender lo que se está escribiendo / ya te dije que ordena y separa

Erik introduce sistemáticamente *puf* en la última palabra del texto tanto de recuadros como de globos³, mientras que el final de las otras líneas gráficas reciben comas o signos individuales de exclamación. La pregunta ¿por qué debe ir este signo ahí? (o equivalentes) obtiene el mismo tipo de respuestas para las comas: “para que se separe y no esté tan pegado y si se le pone ya hay espacio para que se vea mejor”. Este criterio se mantiene a lo largo de la entrevista sin tomar en cuenta los finales críticos de las líneas gráficas en los recuadros

³ A excepción del globo de la tercera viñeta ya que introduce signos de exclamación y donde el punto del signo de cierre indica el final de la exclamación y coincide con el final del texto.

Rec 2, Rec 5 y Rec 6, ni en los globos G2 del ratón o G4. Esto muestra que la consideración está puesta en los límites gráficos de la secuencia escrita y no en el contenido de lo escrito ni en su interpretación.

El diálogo con Erik (2°B) sobre las justificaciones para la puntuación del recuadro de la quinta viñeta es particularmente ilustrativo ya que sintetiza las dos características peculiares de este grupo: puntuación guiada por criterios gráficos y puntuación del lector.

Los niños de este grupo aún no distinguen cuál es la puntuación más pertinente para cada espacio gráficamente delimitado en la Historieta. Un desarrollo importante concernirá precisamente a la posibilidad de la distinción de discursos y a la función de la puntuación en ellos.

GRUPO #2

SIN PUNTUACIÓN EN RECUADROS Y SOLO EXP EN LOS BORDES DE GLOBOS

Las respuestas de este grupo se caracterizan por la ausencia de puntuación interna tanto en recuadros como en globos. Algunos recuadros apenas reciben un *puf*. Los globos, en cambio, reciben puntuación expresiva en los bordes del texto. Estas características hacen que este grupo esté conformado por todos los niños cuyo uso de puntuación en los espacios gráficos de la historieta genera una combinación 0//EXP. Los textos de Reina (2°A) en el Anexo 3 y Gerardo (6°A) en el Anexo 4 muestran la apariencia gráfica de las respuestas.

Este grupo está formado por diez niños de los cuales cuatro son de 2°, tres de 4° y tres de 6° grados. Incluimos a Patricio de la versión PB//EXP porque el uso de *vif* en recuadros es el mismo que hacen los niños de 0//EXP para *puf*. Dominan los casos de la versión A (6/9).

Las respuestas gráficas de los niños de este grupo, a diferencia de los del Grupo #1, hacen evidente la oposición entre recuadros y globos. Se deduce que existe un uso diferencial y discriminativo de los signos de puntuación, aunque discriminativo aún no signifique estrictamente convencional.

Cuadro 9. Niños que conforman el grupo “SIN PUNTUACIÓN EN RECUADROS Y SÓLO EXP EN GLOBOS” y el desglose de la puntuación empleada en los recuadros y globos de la Historieta

Parejas en este Grupo	N=10	GRUPO# 2 SIN PUNTUACIÓN EN REC Y SÓLO EXP EN LOS BORDES DE GLOBOS				Rec 1	Rec 2	Rec 3	Rec 4	Rec 5	Rec 6	Rec 7	G2L	G2R	G3	G4	G5	G6	G7
Max Gpo 1	1	0//EXP	Anahí	2	B	-	-	-	-	-	-	¡!	-	¡!	¿?	puf	¡!	puf	
	2	0//EXP	Reina	2	A	puf	puf	puf	puf	puf	puf	¡!	puf	¡!	¿?	¡!	¡!	¡!	
Mario Gpo escasa puntuación	3	0//EXP	Emily	2	B	-	-	-	-	puf	puf	¡!	puf	-	puf	-	¡!	puf	
	4	0//EXP	Alessandro	2	A	puf	puf	-	puf	puf	-	¡!	-	¡!	¿?	¡!	¡!	¡!	
	5	0//EXP	Fátima	4	A	puf	puf	puf	puf	puf	puf	¿?	¡!	¡!	¿?	¡!	¿?	¡!	
Karina Gpo escasa puntuación	6	0//EXP	Gonzalo	4	B	puf	-	puf	puf	puf	puf	¿?	puf	puf	puf	¿?	int	¡!	puf
	7	0//EXP	Gerardo	6	A	-	-	-	-	-	-	¡!	¡!	¡!	¿?	¡!	¡!	¡!	
	8	0//EXP	Alondra	6	A	puf	dpu	puf	dpu	puf	puf	¡!	-	¡!	puf	¡!	¡!	¡!	
Jesús Gpo escasa puntuación	9	0//EXP	Paula	6	A	puf	puf	puf	puf	puf	dpu	¡!	puf	puf	puf	¡!	¡!	puf	
	+1	PB//EXP	Patricio	4	A	puf	vif	vif	vif	puf	vif	¡!	-	¡!	¿?	¡!	¡!	¡!	

Este uso diferenciado no es la única característica que los distingue del grupo anterior. Los niños del Grupo #2 también se sorprenden y encuentran increíbles algunos pasajes del relato, pero la puntuación que introducen ya no es la de la reacción del lector, sino la de los personajes, lo que constituye un posicionamiento más cercano al de un lector genérico. El fragmento del diálogo entre Gerardo y Alondra (6°A) donde ambos justifican la puntuación usada en los espacios de la quinta viñeta nos ayuda a ejemplificar este punto, específicamente cuando justifican los signos de exclamación en el globo.

Gerardo (6° A)
0//EXP

AL LEÓN LE APRECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A CARCAIADAS

¡UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO!

Gerardo: otra vez no puse nada / así se entiende (refiriéndose al recuadro) / luego dice UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO / con signos de admiración

Alondra: ése / es que está gritando y le dio risa (refiriéndose a los signos de exclamación que ella introdujo en el mismo lugar)

ET: esos signos pueden ser el grito y la risa / para las dos cosas?

Alondra: sí / es que se está burlando del pobrecito ratoncito de lo que le dijo y lo grita para que se escuche mientras huye / por eso es grito de CARCAJADAS / y también de las lágrimas de risa (imagen) y de lo que es GRACIOSO / lo bueno que lo dejó ir

ET: Y tú Gerardo? Qué dices sobre tus signos?

Gerardo: igual / le gritó para que escucharan lo que le dio risa / nadie le creyó al ratón

ET: y cómo sabes que nadie le creyó al ratón?

Gerardo: pues sí / cómo un ratón va a salvar la vida del enorme león?/ por eso dice de la IDEA RIDÍCULA / y sí es / a poco no? (se dirige a su compañera)

Alondra opina sobre el “pobrecito ratoncito” y sobre la mala fortuna de haber sido liberado, no obstante, los signos marcan la burla *del león*. Gerardo atribuye los signos al grito *del león* y a la finalidad *del león* para que otros escucharan lo que *al león* le provocó la risa. Este niño además infiere que ni el león ni nadie creyó en la propuesta del ratón, ni siquiera él como lo confirma cuando se dirige a Alondra con la pregunta “a poco no?” Esta incredulidad y la lástima de Alondra asumen el carácter de una opinión que no determina la puntuación ni el signo, es la interpretación de la modulación de la voz y/o la entonación del habla entre los personajes lo que los determina.

El diálogo nos muestra otra característica de los niños de este grupo: la referencia a elementos léxicos del texto para justificar la puntuación. Alondra, por ejemplo, ofrece una primera justificación “es que está gritando y le dio risa”. Ciertamente esta justificación es válida para los signos, pero la intervención del entrevistador y/o del compañero provocan una suerte de segundo momento de toma de conciencia que lleva a Alondra a lo que parece ser el intento de poner en correspondencia la función del signo con la interpretación del texto. Esta niña dice haber usado los signos de exclamación porque ha interpretado que el león “se está burlando del pobrecito ratoncito de lo que le dijo y lo grita para que se escuche mientras huye”, luego toma un elemento léxico de la narrativa (CARCAJADAS) para justificar la función de “grito”. En seguida justifica la función “risa” apoyándose en la imagen pero también tomando un elemento léxico del globo (GRACIOSO). Gerardo hace algo similar porque justifica la interpretación “nadie le creyó al ratón” anclándola al elemento de la narrativa IDEA RIDÍCULA, lo ridículo no es creíble.

Parece tratarse de una exploración de los elementos del texto que pueden servir como medios de justificación de la puntuación. El léxico y la imagen parecen ser esos medios. Este intento de poner en correspondencia signo↔interpretación parece ser el indicio del momento en el que los niños comienzan a trabajar sobre el texto- y ya no solo sobre el espacio gráfico - llevándolos a mirar el texto como un objeto susceptible de ser analizado en sus partes. Como consecuencia, los elementos léxicos se vuelven objetos observables que posibilitan el anclaje entre el signo y sus justificaciones generando así la relación entre puntuación y elementos léxicos. Analicemos el diálogo entre Alessandro y Reina (2° A) quienes han puntuado de manera idéntica- *puf* en recuadro y [¡!] en bordes globo- la misma viñeta que hemos analizado con Alondra y Gerardo.

Alessandro y Reina (2° A)

0//EXP

AL LEÓN LE APRECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A CARCAJADAS.

¡UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO!

ET: ahí / los dos / qué tienen?

Alessandro: uno de admiración / es que gritó de risa mira se está burlando / aquí / BURLABA

Reina: sí es cierto yo igual puse los mismos por lo mismo/ de risa fuerte porque dice CARCAJADAS / se ve en su cara del león

Las justificaciones son menos elaboradas pero la justificación para los signos de exclamación sigue el mismo principio: hay una modulación alta (grito o risa fuerte) y un “ancla” léxica en la narrativa que justifica al signo y a su función. La relación signo→elemento léxico, desde la perspectiva de Reina, además puede ser corroborada en la imagen como evidencia de que el estado de ánimo o modulación que representa el signo efectivamente se sostiene en el personaje que emite la enunciación exclamativa.

Pero esa “ancla” aún no controla el rango de su efecto pues las justificaciones muestran una generalización (todo se grita). Los niños de la versión A justifican los gritos o las modulaciones altas con la presencia de elementos léxicos del recuadro (RECLAMÓ, BURLA, ENOJO, CARCAJADA, TERROR, AFLIGIDO). En la Versión A cada viñeta provee al menos una palabra que connota emoción y/o modulación. Sobre todo, podría incitar al uso casi exclusivo de signos de exclamación de los niños que trabajaron con esta versión. Los niños de Versión B logran inferir las emociones y modulaciones a partir de varios elementos léxicos de los globos (AYÚDAME, GRACIAS, PIEDAD).

El léxico no solo ayuda a justificar los signos de exclamación. Los signos de interrogación en bordes del globo de la segunda viñeta se justifican por la presencia de la palabra CÓMO, mientras que el empleo de estos signos en el globo de la cuarta viñeta se justifica por la presencia de HAS PENSADO. Lo que resulta interesante es que las justificaciones vinculadas con HAS PENSADO se caracterizan por tratar de explicar las intenciones del personaje al hacer la pregunta. Alessandro y Reina ejemplifican bien este punto.

Alessandro y Reina (2° A)

0//EXP

EL ENORME LEÓN RUGÍA ENÉRGICAMENTE ENTONCES
APELANDO A SU INGENIO EL RATÓN CON VOZ
BAIA I.F. PROPUSO

¿REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI
ME SUELTAS ALGÚN
DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA?

Alessandro: son los signos de pregunta

ET: y qué te indicó que era pregunta?

Alessandro: pues es que dice HAS PENSADO y hay veces que debes dar duda para que te preguntes

ET: Regina tú qué opinas?

Reina: de pregunta y pues haces una pregunta así como lo dijo Alessandro

ET: qué exactamente de lo que dijo Alessandro?

Reina: que HAS PENSADO sirve para decir preguntas como HAS PENSADO que si haces la tarea temprano puedes jugar más? / tú lo piensas y te apuras

Justamente, los niños que usaron [¿?] en el globo del ratón en la cuarta viñeta – además de anclar sus justificaciones en un elemento léxico del texto- describen actos de habla interrogativos y dan cuenta de que los signos de interrogación no solo sirven para marcar preguntas sino que también pueden servir para señalar que se desea influir en otro para conseguir un propósito propio.

Desde una perspectiva pragmática, no todas las preguntas preguntan. Un enunciado que tiene forma interrogativa puede enunciarse para efectuar un acto exhortativo, inductivo, comisivo o expresivo (Searle, 1969). La identificación de estas intenciones supone un gran esfuerzo de interpretación por parte de estos niños. Los textos proveen pistas sobre las intenciones no dichas de los personajes y los niños – en tanto intérpretes de esas pistas - aceptan la ficción de las intenciones porque aceptan que todo pasa con restricción a los personajes y la situación que viven.

La puesta en relieve de los elementos léxicos del texto (producto de la interpretación de un lector “menos real”) parece permitirles construir otro nivel de significación del texto. Gonzalo (4° B) es un buen ejemplo. Este niño cumple con todas las características de los niños de este grupo, pero en una sola viñeta nos muestra lo que reconocemos como su máximo desempeño. Logra hacer una distinción interna en el globo porque logra identificar una relación dialógica peculiar en la enunciación del león: el león se pregunta y se responde a sí mismo. Es el único uso cuya justificación no depende de una correspondencia entre léxico y signo, en su lugar intenta explicar la deducción que hizo de lo que dice “no es pregunta normal”.

Gonzalo (4° B)

0//EXP

AL LEÓN LE APRECIÓ UNA IDEA TAN
RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO
RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A
CARCAJADAS.

¿UN RATÓN SALVANDO MI
VIDA? QUE GRACIOSO

Gonzalo: es que no es pregunta normal /

ET: A qué te refieres con normal?

Gonzalo: o sea que no es así / que preguntas y te responden / o sea no es como un diálogo / esta pregunta es más bien como que se la hace el león a él /no al ratón / así (lee con tono interrogativo) UN RATÓN SALVANDO MI VIDA y la idea de eso le parece graciosa / por eso se burla / y lo gracioso va separado / como que el león se responde solito a la pregunta/es como si le dijera al que lo estuviera leyendo crees que salve mi vida? y se ríe

Gonzalo da cuenta de su conocimiento sobre la relación dialógica que supone una pregunta, “preguntas (*tú*) y te responden (*otros*)”. Ahora trata de explicar la esencia de la

pregunta “no normal”, una pregunta que permite comunicarse sin necesidad de que haya otro con el cual intercambiar un diálogo, una manera de hablar con el *yo* interior (“esta pregunta (...) como que se la hace el león a él / no al ratón”).

Este exclusivo caso de puntuación interna en este grupo aparece como la consecuencia de haber identificado en el texto lo que parece ser la respuesta a esa pregunta: “como que el león se responde solito a la pregunta”. Así, Gonzalo distingue gráficamente la enunciación interrogativa dejando marcada por contraste la respuesta, es decir, la estructura se definió gracias a la interpretación del discurso en la viñeta completa.

Es la primera pista de que la distinción interna mediada por la puntuación es el resultado de un complejo proceso de despliegue del sentido del texto de la viñeta como un todo, esto es, la interpretación de sus articulaciones lingüísticas, tanto lexicales y semánticas como suprasegmentales.

GRUPO# 3 **SIN DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBOS, PERO SÍ EN RECUADROS**

Los niños que constituyen este grupo han generado respuestas que, como en el grupo anterior, muestran usos distintivos de puntuación para cada uno de los espacios. La característica predominante de este grupo con respecto al anterior es la posibilidad de usar al menos una vez puntuación básica interna en los recuadros, aunque la ubicación del signo no siempre sea pertinente (ver subrayados en Cuadro 10). La puntuación expresiva en globos, en cambio, es dominante y sigue permaneciendo en los bordes del texto. Hemos incluido en este grupo a tres casos de puntuación básica interna en globo porque todos son puntuación de línea gráfica y dos de estos usos no son pertinentes. Los Anexos 5 y 6 que corresponden a las respuestas de Virgilio (2° A) y Juliana (4° A) ejemplifican la apariencia de las respuestas de este grupo.

Este grupo está integrado por 15 niños de los cuales siete pertenecen a 4°. Los ocho restantes se dividen entre cuatro niños de 2° y cuatro de 6°. En este grupo encontramos que la combinación más abundante es la de PB//EXP (9 casos). Los tres casos con una sola ocurrencia de PB en globo pertenecen a la combinación PB//PB EXP.

Incluimos un caso de PB//0 (Carlos, 4°A) porque usa *cmas* en los bordes del texto de dos globos y les atribuye una función expresiva, es decir, es un uso cercano al de EXP en la combinación PB//EXP. También integramos dos casos de PB EXP//EXP (Pablo 2° A y Regina 6°A) que hemos incluido con reservas porque hay un recuadro donde no se comportan como el resto de los niños de este grupo.

La distribución de niños por versión es prácticamente igual: 8 de la versión A y 7 de la versión B. Esto indica que, al menos en términos de la realización gráfica de las respuestas, las versiones no tienen incidencia en las respuestas. El Cuadro 10 muestra quiénes conforman este grupo y cómo se distribuyen por grado, versión y combinación.

Cuadro 10. Niños que conforman el grupo “SIN DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBOS PERO SÍ EN RECUADROS” y el desglose de la puntuación empleada en los recuadros y globos de la Historieta

Parejas en este grupo	N=15	GRUPO #3: SIN DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBOS PERO SÍ EN RECUADROS				Rec 1	Rec 2	Rec 3	Rec 4	Rec 5	Rec 6	Rec 7	G2L	G2R	G3	G4	G5	G6	G7
	1	PB//EXP	Diana	2	A	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>psus</i>		<i>puf</i>	<i>pint</i>	-	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	<i>puf</i>	-	<i>¿?</i>	<i>¡!</i>
	2	PB//EXP	Isabel	2	A	<i>vint</i>	<i>vint</i>	-	-	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	-	-	<i>puf</i>	-	-	-
	3	PB//EXP	Virgilio	2	A	<i>vint</i>	<i>vint</i>	<i>vint</i>	<i>vint</i>	<i>vil</i>	<i>pul</i>	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	-	-	<i>puf</i>	-	<i>¡!</i>	-
	4	PB//EXP	Juliana	4	A	<i>vint</i>	<i>vint</i>	<i>vil</i> <i>pint</i> <i>puf</i>	<i>vint</i> <i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>vint</i> <i>pint</i> <i>puf</i>	<i>pint</i> <i>puf</i>	<i>¿!?</i>	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	<i>¿?</i>	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	-
Matías Gpo 1	5	PB//EXP	Macarena	4	A	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>vint</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	-	<i>¡!</i>	-	-	-	<i>puf</i>
	6	PB//EXP	Víctor	4	B	<i>vint</i>	<i>vint</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	-	-	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	<i>dpu</i>
	7	PB//EXP	Diego	6	B	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>vint</i>	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	-	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	<i>puf</i>
Santiago Gpo 5	8	PB//EXP	Saraí	6	B	<i>vint</i>	<i>vint</i>	<i>vint</i>	<i>psus</i>	<i>psus</i>	<i>vint</i>	<i>psus</i>	<i>!</i>	<i>psus</i>	<i>!</i>	<i>¿?</i>	<i>!</i>	<i>!!!</i>	<i>¡!</i>
	9	PB//EXP	Emanuel	6	B	<i>puf</i>	<i>dpu</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>vint</i> <i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	-	-	<i>¡!</i>	<i>puf</i>
	10	PB EXP// EXP	Pablo	2	A	<i>puf</i>	<i>vint</i>	<i>puf</i>	-	<i>puf</i>	<i>¡!</i> <i>puf</i>	-	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	-	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	
	11	PB// PB EXP	Daniel	4	B	<i>vint</i> <i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>dpu</i> <i>¡!</i>	-	<i>puf</i>	<i>vil</i>	<i>¡!</i>	<i>dpu</i> <i>¡!</i>	<i>dpu</i> <i>¡!</i>
Arceli Escasa puntuación	12	PB// PB EXP	Fernando	4	B	<i>puf</i>	<i>vint</i>	<i>vint</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>vil</i>	-	<i>puf</i>	<i>puf</i>	-	<i>puf</i>	<i>¡!</i>
Christian Gpo 4	13	PB// PB EXP	Adela	4	B	<i>puf</i>	<i>vint</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>vil</i> <i>vint</i>	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	-	<i>pul</i>	-	-	-	<i>¡!</i>
	14	PB//0	Carlos	4	A	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>vil</i> <i>puf</i>	<i>vil</i> <i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>vint</i> <i>puf</i>	<i>vil</i> <i>puf</i>	<i>cmas</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>cmas</i>	<i>puf</i>
Luis Escasa puntuación	+1	PB EXP// EXP	Regina	6	A	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	<i>vint</i>	<i>pint</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	<i>puf</i>	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>	<i>¡!</i>

Dada la distinción entre espacios gráficos - mediante el tipo de puntuación empleada-, el problema que sigue a resolver es la identificación de las partes constitutivas del texto. Los desafíos de esta distinción no son los mismos en la narrativa que en el discurso directo.

El globo constituye una unidad gráfica en torno a la cual es posible observar aspectos propios de la comprensión del funcionamiento del lenguaje escrito. El rabillo del globo resuelve el problema de *quién dice qué* pero queda pendiente el *cómo lo dice*. Por ejemplo, la escritura del discurso directo plantea al niño el problema de identificar la modalidad del enunciado en el continuo textual del globo, más aún en la Versión B donde no hay verbos declarativos que sirvan como pista. Los niños de este grupo tienden a centrarse en resolver la representación de *cómo dice* el personaje⁴ en términos de la entonación, la modulación del habla y/o el estado mental del personaje. Estos niños ignoran el *cómo está dicho* en términos de la forma, o sea, de la organización del enunciado. Por eso la puntuación expresiva permanece en los bordes del texto contenido en los globos.

En cambio, la identificación de las partes constitutivas del texto narrativo parece facilitarse. Estos niños pueden comenzar a trabajar con el contenido narrativo para determinar *hasta dónde dice*, donde “hasta” puede significar un límite prosódico (pausa) o temático (acontecimiento). El diálogo de la pareja Isabel y Virgilio (2°A) ilustra bien esta distinción de criterios entre la justificación de los signos en recuadros y globos. La realización gráfica de ambos en la segunda viñeta es idéntica, usan *vint* en recuadro, [¡!] en el globo del león y nada en el globo del ratón.

Isabel y Virgilio (2° A)

PB//EXP

EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ, MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO, LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ.

¡CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME!

NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN
TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD
DE MÍ

ET: y luego / explícame mejor por qué usaste esos signos

Isabel: para separar cuando se despertó /o sea cuando estaba medio dormido / lo otro ya es lo que hace despierto y los finales

Virgilio: comas por las pausas que debes hacer para respirar / pero a lo mejor no van / es que ella tiene razón / pero yo también / es que lo despierta / pausa / luego lo captura / pausa / al final le grita / sí / ya entendí / la pausa es cuando va a hacer otra cosa / que pausa y cambia de tema

Isabel: qué bueno que me entendiste

ET: ahora nos vamos al globo del león / Virgilio qué pusiste?

Virgilio: signos de admiración

ET: me puedes decir por qué?

⁴ Todos los niños reconocen que los globos indican lo que los personajes “dicen” y que el habla es entre ellos. Saben que el “rabillo” del globo funciona como intermediario conectando el texto con la imagen de los personajes e indica quién emite el mensaje. La forma gráfica “globo” puede ser interpretada como un “yo personaje hablo”. En este sentido, el niño es intérprete, pero no se asume como destinatario del diálogo directo de los personajes.

Virgilio: porque si está gritando deben de ir unos signos de admiración / son los signos como para hacer la palabra o la oración más fuerte / si no no puede rugir ni decir su reclamo

ET: y en el globo del ratón por qué no pusiste nada?

Virgilio: porque estaba hablando muy bajito y sin hacer una pausa todo seguido

ET: Isabel en COMO TE ATREVES A DESPERTARME / por qué pusiste esos signos?

Isabel: porque es como una pregunta el CÓMO TE ATREVES

ET: entonces esto signos qué son?

Isabel: es un signo que sirve igual para preguntar enojado

ET: sin signos de pregunta?

Isabel: no / este uso es algo diferente / lo que más suena es el grito de enojo que dice aquí (recuadro) / pero CÓMO te dice que es una pregunta / entonces decides qué pones si el enojo o la pregunta / como ya dice CÓMO sabes que es pregunta pero le falta saber que es enojada

ET: se puede hacer eso? Entender que es pregunta sin signos de interrogación?

Isabel: no siempre / solo cuando hay una palabra de pregunta

Virgilio: es que es difícil decidir / yo creo que grita más que preguntar porque dice que RUGIDO Y RECLAMÓ

ET: Virgilio / no usaste nada en el segundo globo / Isabel / tampoco agregaste nada en el globo del ratón

Isabel: no / porque el ratoncito habla bajito / está chiquito y aunque grite no se oye / por eso no le puse

Virgilio: los ratones no rugen / hablan silenciosos

La interacción entre estos dos niños es un ejemplo perfecto para mostrar cómo una misma realización puede tener su origen en criterios muy distintos. Con todo, hay un aspecto de semejanza. El primero de ellos es la necesidad de distinguir “cambios”. Para Isabel, el cambio en la sucesión de eventos (el león al pasa de estar dormido a estar despierto). Virgilio inicialmente marcó un cambio para indicar pausa oral- respiración, pero la justificación de Isabel le genera un contraste potencialmente conflictivo. Este niño repasa la explicación que siguió para incorporar las comas como pausas respiratorias y la contrasta con el razonamiento de su compañera (coma como separadora de las acciones relatadas). Resuelve el problema con una conciliación: las pausas respiratorias coinciden con los “cambios de tema”.

Virgilio fue el único niño que marcó pausas incorporando comas que casualmente quedaron en lugares textualmente plausibles⁵. Los otros niños que siguieron el criterio de marcar las pausas con comas, en cambio, están reflejados como usos no pertinentes en el Cuadro 10.

Cuando justifican la puntuación en el globo del león, esta pareja de niños discrepa nuevamente. Virgilio ha centrado la función de los signos de exclamación en la modulación de la enunciación del personaje, mientras que Isabel lo ha hecho en el estado mental del personaje cuando emitió la enunciación [CON ENOJO]. En esta ocasión Virgilio no pone

⁵ Los signos básicos “buenos” en los recuadros aparecen en los espacios que delimitan secuencias de acciones (series en Rec 2, Rec 3A y Rec 6). Los niños tienden a atribuirles la función de índice de un “cambios de tema” o de separación de acciones.

en duda su decisión pues hay elementos en el texto que le ayudan a hacer sólida su justificación: no puede haber un rugido y un reclamo sin signos de exclamación que hagan a “la palabra o la oración más fuerte”.

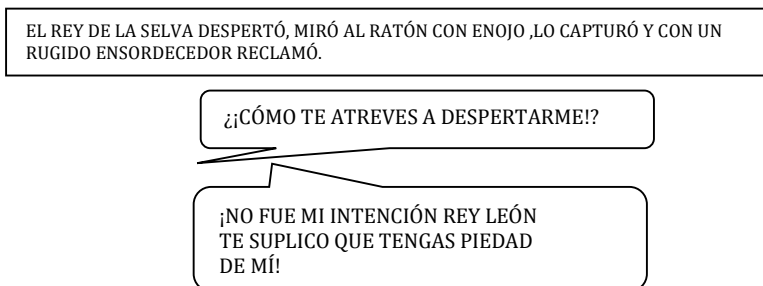
Efectivamente, los niños de este grupo también vinculan el léxico provisto por el texto con el signo expresivo empleado, el que mejor representa su valor modal o entonación. De hecho, establecen una relación de correspondencia que, si bien puede resolver el problema de anclaje que describimos en el grupo anterior, puede generar otro problema cuando se encuentran dos elementos léxicos sobre los cuales anclar la interpretación del texto, particularmente cuando sus significados no van en el mismo sentido.

Este es el caso de Isabel quien ha interpretado el habla del león como una “pregunta enojada”. La “pregunta” tiene su base en la palabra CÓMO que aparece en el globo y “enojada” en la palabra ENOJO que aparece en el recuadro. Se trata de una oposición de modalidades (interrogativa vs. exclamativa). Isabel entonces debe decidir cuál es el anclaje definitorio de su puntuación. El análisis de la significación que hace de la palabra CÓMO como una pista evidente de la presencia de una pregunta finalmente la lleva a decidir marcar el enojo que no es tan obvio. Virgilio también ancló sus [¡!] en dos palabras- RUGIDO y RECLAMÓ- pero como ambas van en el mismo sentido, el de la modulación “para hacer la palabra o la oración más fuerte” no enfrenta la “difícil” decisión de su compañera.

Es cierto que los niños de este grupo tratan de distinguir segmentos internos en los recuadros. También es cierto que mantienen el criterio de relación signo↔elemento léxico para justificar la puntuación expresiva en bordes de globos. Sin embargo, este último criterio se problematiza en la medida que los niños profundizan en la interpretación del texto y en la medida en que más elementos textuales se vuelven observables. El problema que se les plantea es cómo coordinar la relación entre un signo (o par de signos) con dos o más interpretaciones. La solución no siempre está en descartar una de las interpretaciones, el establecimiento de una correspondencia de dos o más (interpretaciones) a uno (signo) tampoco parece serlo como nos muestra Juliana (4°A, PB//EXP).

Juliana enfrenta el mismo problema de puntuar la pregunta dicha con enojo. Ella resuelve el problema combinando el uso de los signos de interrogación y de exclamación.

Juliana (4° A)
PB//EXP



Juliana: vamos en EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ y no es lo mismo que aquí donde dice MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ / EL LEÓN DESPERTÓ Y MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR aquí es una Y / va una coma

ET: entonces pusiste una coma por qué hay una Y?

Juliana: no es sólo por la Y / (piensa) es que no sé cómo explicarte / para separar las diferentes cosas por ejemplo cuando haces una lista y no la haces vertical las necesitas separar con comas que dice DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y / porque ya es lo último / CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ

ET: Juliana / aquí donde habla el león / qué pusiste?

Juliana: (afirma) signo de interrogación y exclamación porque pregunta CÓMO y dice que UN RUGIDO ENSORDECEDOR y es como enojado y esto es una pregunta pero a la vez es una pregunta con enojo entonces se pone un signo de interrogación primero y después el de admiración para indicar que es este una pregunta así con enojo.

ET: y qué me dices del globo del ratón?

Juliana: los signos de admiración para que se note la angustia del ratón / lo hace con / como gritando / TE SUPLICO / es algo que dices en voz alta

En lugar de hacer una elección, Juliana concilia la oposición entre modalidad interrogativa y la modalidad exclamativa del enunciado empleando los signos que corresponden a cada una, es decir, estableció dos relaciones signo↔elemento léxico. Por otra parte, esta combinación de signos es habitual en las historietas.

Encontrar la solución para este problema en el contexto de una viñeta no significa que pueda aplicarse en otra. Juliana decide dejar los signos de interrogación que usó en el globo de la cuarta viñeta porque encuentra una relación entre el verbo **proponer** y la “pregunta” del ratón.

Juliana (4° A)
PB//EXP

EL ENORME LEÓN RUGÍA ENÉRGICAMENTE, ENTONCES
APELANDO A SU INGENIO EL RATÓN CON VOZ
SEGURA LE PROPUSO.

¿REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI
ME SUELTAS ALGÚN
DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA?

ET: y qué función tiene la coma? (recuadro)

Juliana: porque es otra idea / por eso está el ENTONCES /esa palabra dice que pasa otra cosa / el punto es final

Carlos: como el mío / está el diálogo otra vez del ratón (lee) REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA POR SALVAR TU VIDA / yo puse punto final

Juliana: no / es que me equivoqué / pero así lo dejo porque / porque es una propuesta la que le hace el ratón al león / cuando uno propone una idea / habla con calma / proponer con voz segura es eso / hablar con calma y con seguridad para convencer al otro // bueno

también tiene parte de pregunta // es que algunas propuestas pueden ser en pregunta / hasta ahorita me doy cuenta

ET: explícame más esto de las propuestas que pueden ser preguntas

Juliana: Es que a veces dices como propuestas o sugieres cosas / pero como preguntando si están de acuerdo en hacer lo que propones

ET: ah / sí / muéstrame

Juliana: aquí / en lo que dice el ratón / sí ya lo pensé muy bien y sería / REY LEÓN / pero rey león no es una pregunta entonces la pregunta comenzaría aquí (lee) HAS PENSADO QUE ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA? / pero tampoco puede estar aparte porque es como la parte de la pregunta que dice con calma / es que algunas propuestas pueden ser en pregunta / pero igual se dice con tranquilidad

Juliana pone en duda la pertinencia de los signos de interrogación que ha empleado pues, aunque detecta la presencia de una pregunta, también ha identificado en el segmento [CON VOZ SEGURA LE PROPUSO] un acto de habla que para ella implica hablar “con calma y con seguridad para convencer al otro”. Inicia una búsqueda de justificaciones para sostener la interpretación de la propuesta hecha con calma y la pregunta. Entonces formula la factibilidad de que “algunas propuestas pueden ser en pregunta” y elabora sus argumentos sobre esta idea. Apenas resuelve este problema cuando al releer el texto del globo, surge un problema adicional. Juliana identifica otro segmento “REY LEÓN” que para ella no “cabe” en la pregunta, pero tampoco puede quedar fuera. Finalmente todo queda englobado por los signos de interrogación pues no sabe cómo mantener articulada la “parte de la pregunta que dice con calma” con la pregunta que contiene la propuesta.

Estos ejemplos nos han mostrado que los elementos léxicos son un apoyo para sostener la elección y función del signo en los contextos donde tanto la interpretación como el signo tienen el mismo sentido (Cómo→¿? // Enojo→¡!). Incluso, el léxico puede ayudar a anticipar el signo a usar, pero cuando éste carece de una significación transparente, deja de ser un apoyo y obliga al niño a reelaborar la relación para ajustar la función del signo a la información del texto y a la interpretación que hace - ya no solo del texto contenido en el globo- sino de la situación comunicativa de la viñeta.

En general, los niños de este grupo están en posibilidad de abordar el texto como lectores múltiples, lectores que interpretan el texto y que realizan razonamientos inferenciales a partir de los elementos provistos en él. Las justificaciones de los niños para la puntuación expresiva están ligadas al texto, lo que se habla es entre los personajes y los estados mentales son de los personajes y la puntuación que se usa tiene efecto en los personajes.

GRUPO #4

CON DISTINCIÓN INTERNA EN RECUADROS CON PB Y DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBO SÓLO CON PB O SOLO CON EXP

Las respuestas de este grupo se caracterizan por la realización de puntuación interna al menos una vez en recuadros y globos. Lo forman ocho niños de los cuales 4 pertenecen a 4° grado y 4 a 6°. Es el primer grupo donde los niños de 2° no aparecen, lo que anticipa que hacer distinciones internas en ambos espacios gráficos no es una posibilidad para los niños más pequeños.

Las respuestas de estos ocho niños muestran que la puntuación interna en recuadros se realiza con PB y preferentemente sin *puf* (6/8), solo tres combinan PB+*puf* (una o dos veces, nunca más de dos). Esto podría ser un indicio de un esfuerzo localizado que lleva a desatender momentáneamente el final, espacio muy atendido en los grupos precedentes.

La puntuación interna en globos nunca se hace con combinaciones PB+EXP. Cinco niños usan sólo PB interna, dos más usan solo EXP y dos niños alternan el uso, una vez con PB y una vez con EXP en viñetas diferentes (Elisa y David). Esto es un índice de la dificultad para coordinar la coexistencia de dos tipos de puntuación en el mismo espacio textual. De hecho hay dos niños que intentan tres o más distinciones internas y consecutivas en globos con PB, pero uno de esos intentos resulta en un uso no pertinente de coma interna (subrayados en el Cuadro 11).

Los textos de la pareja Abril y David (6°B) - que corresponden a los anexos 7 y 8 respectivamente - muestran la apariencia gráfica de las respuestas de este grupo.

En este grupo, la combinación predominante es PB//PB EXP, realizada 5/8 veces. Hay solo dos casos de combinación PB//EXP y uno solo PB EXP//PB EXP que corresponde a Elisa (4°A). La hemos incluido porque, a excepción de una realización de EXP en un recuadro, todas sus respuestas y justificaciones cumplen con las características del resto del grupo.

Las dos versiones de la historieta se distribuyen equitativamente. Hay 4 niños que puntuaron la versión A y otros 4 la versión B. El Cuadro 11 muestra estos datos. En él se destacan con negritas los usos de puntuación interna en globos para facilitar su ubicación.

Cuadro 11. Grupo #4 “DISTINCIÓN INTERNA EN RECUADROS CON PB Y DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBO SÓLO CON PB O SOLO CON EXP” y el desglose de la puntuación empleada en los recuadros y globos de la Historieta

Parejas en este grupo	N=8	GRUPO#4				Rec1	Rec2	Rec3	Rec4	Rec5	Rec6	Rec7	G2L	G2R	G3	G4	G5	G6	G7
		CON DISTINCIÓN INTERNA EN RECUADROS CON PB Y DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBO SÓLO CON PB O SOLO CON EXP																	
Joaquín Gpo 5	1	PB//EXP	Emiliano	4	B	puf	puf	vil	-	puf	puf	puf	¿?	-	¡!int puf	puf	puf	¡!	-
Rodrigo Gpo 5	2	PB//EXP	Andrea	4	A	psus	vint	vil vint dpu	vint	dpu	vint puf	puf	¡¡!	¡!int	¡!	psus	-	¡!	puf
Adela Gpo 3	3	PB// PB EXP	Christian	4	B	puf	vint	puf	puf	puf	puf	puf	¿?	puf	pul	!c	-	¡!	vil
	4	PB//PB EXP	Carolina	6	A	puf	vint puf	vils pint	-	vil vint	vint	vil vint	¡!	puf	pul puf	vint puf	vint puf	puf	puf
	5	PB// PB EXP	Abril	6	B	puf	vint	vint	vint	puf	vint	puf	¿?	pint	puf	pint vint	vint puf	puf	¡!
	6	PB// PB EXP	Sofía	6	A	puf	vint	pint	vint	vint	vint	vint	¡!	-	vil	¿?¡! int	-	¡!	puf
	7	PB// PB EXP	David	6	B	puf	vint	vint	vint	puf	vint	puf	¿?	vil	vil	¿?int	vint puf	puf	puf
Giancarlo Gpo 5	+1	PB EXP//PB EXP	Elisa	4	A	puf	puf	vint puf	puf	puf	¡!	puf	¡!	puf	vint puf	puf	¡!int	puf	puf

En este grupo, el uso de puntuación básica interna en recuadros sigue dependiendo de una necesidad por separar las acciones de los personajes descritas en la secuencia narrativa. La diferencia que encontramos respecto al grupo anterior es que los niños hablan de cambios de ideas o acciones donde el signo de PB indica un grado de separación entre los acontecimientos que se están relatando, pero que mantienen una conexión porque son parte de lo “mismo”, es decir, “de la misma situación” como nos dice David (6° B) cuando justifica la coma interna en el segundo recuadro. Esta consideración no aparece en los niños del grupo anterior cuyo criterio más cercano al de los niños de este Grupo#4 es marcar el cambio de acontecimientos sin considerarlos como elementos de la narración completa.

La puntuación básica interna en globos, en cambio, no se justifica por la necesidad de separar los acontecimientos. Encontramos criterios prosódicos que justifican las PB de final de línea gráfica o internas como pausas, pero no una pausa que representa un simple silencio o un momento para respirar. Estas pausas tienen una finalidad dentro de la situación de enunciación: son *pausas con función apelativa*. Analicemos el diálogo entre Abril y David (6° B) quienes incorporaron PB al final de la primera línea gráfica en el globo del ratón en la segunda viñeta. El caso de esta pareja es interesante porque ambos puntúan el mismo lugar pero con intenciones distintas.

Abril (6°B)
PB//PB EXP

EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ, MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ.

¿CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME?

NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN.
TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD
DE MÍ.

David (6°B)
PB//PB EXP

EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ, MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ.

¿CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME?

NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN,
TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD
DE MÍ

David: (lee) EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ (pausa) CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME (tono interrogativo seguido de pausa) NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ / ahí puse una coma porque aquí están hablando de lo mismo pero cambiaron / cambió un poco el tema pero es lo mismo

ET: me podrías explicar un poco más el cambio de tema y de lo mismo?

David: aquí / de la situación que despertó y que lo capturó se debe de separar / y cuando habla así como lo despertó y después es punto // pero es de la misma situación solo que cambia un poco / bueno es que /// hay veces que se debe de separar / aaah ya sé / es que están dos ideas / la que despertó y luego lo demás

ET: y qué te indicó que eran diferentes ideas?

David: es que tiene acciones DESPERTÓ MIRÓ Y LO CAPTURÓ y se deben de separar las primeras dos porque la última ya está separada con la Y

ET: bien y en lo demás?

David: estos signos? / ah es que dice CÓMO y es una pregunta /es que cuando pones por ejemplo aquí CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME pues es pregunta y con desesperación porque lo despertó y así para que todos vean que el león le preguntó al ratón por qué lo despertó

Abril: Sí / el CÓMO claramente es de pregunta / mis signos grandes son por el gran enojo que debió darle / si no no lo hubiera capturado / en la escritura se ponen mayúsculas / en los signos se hacen más grandes

ET: y lo del ratón?

David: ah / ahí hay una coma y un punto (globo del ratón) / es que ahí se necesita poner la coma porque se debe de separar lo que le pide primero para que después le pida otra cosa // aquí son las cosas diferentes que te decía porque le está pidiendo cosas diferentes / atención y piedad / y se necesita separar y el punto es que ya se acabó

ET: y si dices que los puntos los usas cuando ya se termina algo / por qué aquí en el dialogo del león no los pusiste?

David: um // es que // ahí solo es pregunta y yo no pongo estos signos con un punto / y es que se ve luego que ya se termina porque se pone el signo al final

ET: por cierto los signos del diálogo del león cómo se llaman?

David: ah sí se llaman de interrogación que interrogan una pregunta

Abril: Yo no te dije que en EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ va una coma porque dice primero EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ y después dice otra cosa diferente MIRÓ AL RATÓN y es para que se separen / mira son diferentes cosas que sucedieron después de que el ratón chocó con el león y luego el punto separa lo que sigue

ET: y entonces me dices que la coma y el punto separan?

Abril: aquí se separa la coma las ideas y el punto va a separar con lo que dice abajo / del diálogo del león / signos de interrogación / ya te dije verdad? / los signos de interrogación /

misma frase te lo dice CÓMO sólo ahí debe de llevar los signos de interrogación porque no puedes preguntar NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN ahí no lleva nada de pregunta / NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN ahí un punto // es que dice NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN eso es una y se debe de separar con lo que se dice acá TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ

ET: y entonces lo que me dijiste que los puntos sólo los utilizabas para separar porque era el final y ahorita pones este punto

Abril: es que // lo puse porque / se separa / es que son puntos diferentes

ET: y cuál es esa diferencia?

Abril: es que este es porque ya termina / y este que puse aquí en medio / como que se pausa o algo así / se pausa / se pausa para que el león deje de gruñir / lo escuche y lo entienda / será punto y seguido / para que le siga hablando / este otro (*puf*) / es que este es porque ya termina

David: yo puse coma porque es para separar las dos oraciones que están y sería este un punto y final porque ya no sigue nada

Primeramente centraremos la atención en el *pul* de Abril y en la *vint* de David en el globo del ratón. David es consistente con el criterio de separar enunciaciones y el lugar donde introduce la separación (*vint*) coincide con el lugar donde termina la primera enunciación del ratón. Abril, en cambio, introduce un *pul* cuya función es marcar una pausa. La pausa tiene una función vocativa y apelativa, se dirige al destinatario del discurso del ratón como una estrategia para que *lo escuche*, es decir, tiene una destinación (hacer que el interlocutor preste atención a lo que el personaje está por decir). No obstante, el *pul* queda ubicado al final de la línea gráfica donde puede interpretarse como el límite final del enunciado (en su función de “punto y seguido”) en lugar del momento en que el ratón detiene su discurso para que el león “lo escuche y lo entienda”.

Abril nos permite ejemplificar que los niños de este grupo están en posibilidad de hacer una interpretación más fina de los parlamentos de los personajes. Ella ha logrado distinguir un elemento de naturaleza compleja dentro de la primera enunciación. Se trata de un vocativo en posición final, un elemento lingüístico periférico al enunciado. No obstante, la elección del signo *pul* para marcar la pausa apelativa parece haber tenido implicaciones en la ubicación del signo. Si ella hubiera ubicado su “punto y seguido” al interior de la línea, por ejemplo [NO FUE MI INTENCIÓN. REY LEÓN], la fuerza separadora del signo habría creado dos unidades independientes donde el vocativo apelativo ahora estaría en posición inicial respecto de la segunda enunciación. Es posible que la coincidencia del vocativo en posición final -que también es el final de línea gráfica- haya influido en la elección de *pul* como una doble marca: pausa y un final no estricto que a su vez anuncia la continuidad del discurso.

Cuando la incorporación de PB en globos se orienta por la intención de marcar elementos discursivos menores a la unidad enunciativa, la ubicación del signo se vuelve problemática. No sucede así cuando el criterio está orientado por la separación de temas o enunciaciones, es decir, cuando se sigue un razonamiento parecido a la de PB en recuadros. Revisemos un ejemplo más de este problema. La misma pareja, Abril y David (6° B), discute sobre la pertinencia de segmentar la enunciación del ratón en la cuarta viñeta.

Abril (6°B)
PB//PB EXP

EL LEÓN RUGÍA , ENTONCES APELANDO A SU INGENIO.

REY LEÓN. HAS PENSADO QUE SI
ME SUELTAS X ALGÚN
DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA.

David (6°B)
PB//PB EXP

EL LEÓN RUGÍA ENTONCES, APELANDO A SU INGENIO.

REY LEÓN ¿HAS PENSADO QUE SI
ME SUELTAS ?ALGÚN
DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA

Abril: es que EL LEÓN RUGÍA esa es una cosa y la otra cosa viene después porque usó su ingenio para salvarse es otra cosa y se tiene que separar / aquí la palabra ENTONCES ayuda a que sepas que hay esa separación

David: pues volví a poner coma y punto y es que se separa / yo la puse después de ENTONCES / y no antes como ella porque primero dices EL LEÓN RUGÍA ENTONCES / como que paras / y ya luego dices APELÓ A SU INGENIO / también sirve para que sepas el del ingenio es el ratón / y ya que viene el punto para que termine // yo leo lo que sigue / REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA / puse signos de interrogación porque HAS PENSADO me indica que es una pregunta y aquí sigue que SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA ahí es más como te está diciendo no tanto como una pregunta

Abril: dice REY LEÓN / ahh / pones punto (sorprendida) / y después cambia HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA y ya punto final / ignoren ese tache / me equivoqué (señala marca después de SUELTAS) / había puesto una coma para separar la como que / no sé / HAS PENSADO / eso es como la presentación de un plan para que lo suelte / luego si lo suelta podría ayudarlo cuando él estuviera en problemas.

ET: Y por qué es incorrecto?

Abril: porque no puedes como que cortar la oración en dos / no se entendería / entonces todo va junto menos cuando llama la atención del león REY LEÓN antes de decirle su plan.

David: Es que sí se puede cortar porque es una pregunta y luego su especie de respuesta que es lo que pasaría si el león dice que sí lo suelta

Abril: Algo así

ET: Y el punto que acabas de poner?

Abril: Es casi como acá (segunda viñeta) / otra vez lo nombra REY LEÓN y se pausa para que escuche su plan / solo que no le había puesto tanta atención porque lo otro está muy difícil de poner signos

La puntuación interna en recuadro mantiene el criterio de separación sólo que ahora estos niños encuentran un apoyo para su justificación en el organizador temporal ENTONCES. Éste les ayuda a reforzar la idea de separar lo que pasó antes de lo que pasó después. A David, además, le parece un indicador para el lector acerca del cambio de protagonista en el próximo enunciado.

La puntuación interna en globo genera un debate que se origina en la manera en que cada niño ha interpretado la frase verbal HAS PENSADO. Para David es la pista de que ahí hay algo que se pregunta y para Abril es un indicador de la propuesta de un plan.

David considera que la distinción de [¿HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS?] es viable porque HAS PENSADO es la formulación de una pregunta y las preguntas carecen de información completa, por tanto el otro segmento, la “especie de respuesta” [ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA], es una unidad factible. Las otras dos unidades (REY LEÓN y ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA) quedan segmentadas por contraste. En cambio, Abril no comparte la idea de que todo lo que tenga que ver con el plan debe ir

junto. HAS PENSADO - como la introducción de un plan - no puede aparecer aislada del plan, por ello decide tachar la coma y deshacer con ello la separación.

No sorprende que el texto de este globo suscite interpretaciones discordantes. Lo que sorprende es el esfuerzo y compromiso de los niños para abordar los problemas que propone este texto. El debate sobre cuál de las modalidades de la enunciación debe señalarse (interrogativa o declarativa) al que se enfrentó Juliana (ejemplo del Grupo#3) reaparece, pero ahora llega con otro problema más, ya que no sólo hay que distinguir *esto es una interrogación, esto es una exclamación*, etc., sino que también hay que distinguir los constituyentes del enunciado exclamativo o interrogativo, etc. Se trata de un doble problema que para estos niños no se puede abordar de una sola vez ni de manera simultánea. Por ello deben tomar una decisión, ¿puntuar la modalidad de la enunciación o delimitar los constituyentes del enunciado?

En el caso de Abril, el problema está centrado en la distinción de los elementos de la construcción condicional en el discurso del ratón. El texto no le ofrece más pistas para sostener la coma que estaba ubicada en el lugar pertinente para distinguir la prótasis [SI ME SUELTAS] de la hipótesis [PODRÉ SALVAR TU VIDA]. La pista o ancla que tiene [HAS PENSADO] solo le es suficiente para justificar la interpretación del “plan con su consecuencia”, un plan, o sea “todo va junto” lo que justifica la desaparición de la coma. Pero Abril detecta una tercera unidad, una que no es parte del plan y que considera aislable [REY LEÓN]. Una vez más ella identifica un vocativo, pero a diferencia del anterior, su posición antepuesta al plan le permite introducir un *puint* y justificar su existencia “antes de decirle su plan”. La interpretabilidad de los segmentos que constituyen la totalidad del discurso parece jugar un rol decisivo en el uso de la puntuación básica interna.

Por su parte, la puntuación expresiva, tanto en bordes como interna, sigue encontrando un anclaje en la relación léxico-puntuación. Abril y David, por ejemplo, usan y justifican los signos de interrogación en los bordes del globo del león de la segunda viñeta (primer ejemplo) en la palabra CÓMO, que además permite justificar que todo el texto sea marcado como una interrogación. Deciden dejar de lado la modulación del habla del personaje, el enojo. Abril, además de un razonamiento centrado en la relación entre CÓMO y los [¿?] nos ofrece una justificación muy interesante e importante para el tamaño de sus signos de interrogación. Cuando explica “mis signos grandes son por el gran enojo que debió darle / si no / no lo hubiera capturado / en la escritura se ponen mayúsculas / en los signos se hacen más grandes”, centra el problema en el hecho de que los signos de puntuación no tienen la variante mayúscula/minúscula. Abril encuentra en el tamaño gráfico la manera de diferenciarlos. Este es el único caso relacionado a este tipo de razonamiento. La relación léxico-puntuación, sin embargo, la encontramos en otras justificaciones de este grupo.

Elisa (4° A) encuentra en el recuadro de la quinta viñeta dos palabras (CARCAJADAS y BURLABA) que tienen una fuerte relación semántica con la palabra GRACIOSO que aparece en el globo. Además, la palabra CARCAJADA tiene una carga de modulación que Elisa pone en relación con los signos de exclamación.

Estas relaciones estrechas (semánticas y expresivas) ayudan a Elisa a encontrar los espacios textuales para introducir los signos de exclamación y producir una distinción interna pertinente. La distinción -hecha por contraste - del segmento antepuesto a la enunciación exclamativa ahora es evidente. Presentamos el fragmento al que nos referimos.

Elisa (4° A)
PB EXP//EXP

AL LEÓN LE APRECIÓ UNA IDEA TAN
RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO
RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A
CARCAJADAS.

UN RATÓN SALVANDO MI
VIDA ¡QUE GRACIOSO!

Elisa: en la 5 también va sólo punto donde va el narrador / en QUÉ GRACIOSO los de exclamación porque eso lo gritó al carcajearse

Giancarlo: cómo supiste? / yo no le puse comillas (signo que él ha empleado en una de las viñetas precedentes para resaltar la modulación del habla de los personajes)

Elisa: porque CARCAJADAS y BURLABA son palabras que significan chistoso o gracioso / QUÉ GRACIOSO fue lo que dijo al carcajearse después de repetirse la idea del ratón / y cuando carcajeas suena fuerte

Vemos entonces cómo el establecimiento de la relación léxico - puntuación es útil cuando la palabra y el signo son compatibles como indicadores de la modalidad (de enunciación o enunciado), del estado mental o de la modulación que desean marcar. Por ejemplo, la palabra RECLAMÓ implica por sí misma un acto de habla hostil o una situación comunicativa generada por un conflicto donde al menos el estado mental de uno de los hablantes (el que reclama) está vinculado con el enojo o molestia. Por lo tanto, los signos de exclamación son pertinentes.

Este criterio – relacionar léxico y puntuación -se debilita a medida que los niños identifican segmentos textuales que entran en tensión porque, en el contexto de la situación relatada en la viñeta, no hay compatibilidad entre el significado de la palabra y la función del signo. Por ejemplo, la palabra CÓMO asociada a la realización de una pregunta detona el uso de signos de interrogación. Cuando los niños –en el contexto de la segunda viñeta –la interpretan como parte de un reclamo y no de una pregunta, los signos de interrogación dejan de ser pertinentes y deben buscar otra marca que lo sea.

Los niños de este grupo leen y releen el texto logrando una mejor interpretación al tiempo que construyen nuevos observables en el texto, a saber, la identificación de algunos de sus constituyentes. Los constituyentes o partes del texto, sin embargo, proveen nuevos problemas que remiten a nuevos análisis y sobre todo a nuevas soluciones no siempre exitosas. Posiblemente estos nuevos problemas ayuden a que el niño lector inicie la toma en consideración de otros lectores (al menos de la historieta no puntuada) y que esa consideración sea la que provoca que algunos – al menos una niña de este grupo, Sofía, piense en la puntuación como ayuda para otros lectores. Aunque sea una única vez, ella

justifica los signos de exclamación en el globo de la sexta viñeta - haciendo referencia a otros lectores (lectores múltiples) y al papel de la puntuación en la comprensión del texto.

Soffa (6°A)
PB// PB EXP



¡AYÚDAME RATÓN!

Soffa: es que se está teniendo unas emociones y cuando sucede eso se ponen estos signos y además cuando se tiene miedo o se enoja para justificar lo que está diciendo el personaje para poner eso y los lectores sepan lo que se está haciendo / aprendí eso desde tercero de primaria un poco como los que te enseñan a leer / yo aprendí a leer muy chiquita y entonces pues ya así también lo aprendí y desde entonces lo sé / que te debes de fijar en los signos para saber cómo leer y si le lees a alguien que te entienda.

GRUPO# 5

CON DISTINCIÓN INTERNA EN RECUADRO CON PB Y DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBO CON USO MIXTO DE PB Y EXP

Este grupo está conformado por nueve niños de los cuales ocho pertenecen a la combinación PB//PB EXP. Esto quiere decir que solo usan la puntuación expresiva en globos mientras que la puntuación básica aparece tanto en globos como en recuadros. Tres de ellos pertenecen a 4° y seis a 6°, es decir, predominan los niños de sexto grado. La versión B predomina sobre la versión A con 7/9 casos.

Las realizaciones gráficas de este grupo permiten ver que en todos los casos la puntuación básica y expresiva aparece en lugares pertinentes tanto en globos como en recuadros. La puntuación interna en los recuadros se realiza de preferencia con la combinación de *vi +puf* (5 de 7 casos). Los dos casos restantes usan comas internas que no coexisten con *puf* u otro signo.

En la puntuación de globos se pone de manifiesto la posibilidad que tienen los niños de este grupo para tratar el contenido del globo como una unidad que puede ser dividida en partes. La puntuación interna en globos se realiza al menos dos veces y de dos maneras distintas. En los 7 casos, al menos en un globo usan la combinación de puntuación básica con expresiva (celdas resaltadas con negritas en Cuadro 12, más adelante). Paola (6° A) es la única que usa esta combinación en tres globos que, además, son consecutivos. Pero también puntúan otro u otros globos internamente con uso exclusivo de PB o uso exclusivo de EXP (celdas sombreadas en Cuadro 12, más adelante). Es decir, todos los niños realizan puntuación interna. Los textos de Santiago (6°B) y de Paola (6°B)—que corresponden a los anexos 9 y 10 – ejemplifican las características de las respuestas de este grupo.

Decidimos incluir a Alejandro (6° B) que pertenece a la combinación PB EXP //PB EXP, es decir, a un niño que usó puntuación expresiva en globos y en un recuadro. Lo incluimos porque, a excepción del primer recuadro, sus realizaciones y justificaciones mantienen las características del resto del grupo. El Cuadro 12 muestra estos datos, en él se destacan con negritas los usos de puntuación interna en globos para facilitar su ubicación.

Cuadro 12. Grupo #5 “CON DISTINCIÓN INTERNA EN RECUADRO CON PB Y DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBO CON USO MIXTO DE PB Y EXP” y el desglose de la puntuación empleada en los Rec y G																			
Parejas en este grupo	N=9	GRUPO #5 CON DISTINCIÓN INTERNA EN RECUADRO CON PB Y DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBO CON USO MIXTO DE PB Y EXP				Rec 1	Rec 2	Rec 3	Rec 4	Rec 5	Rec 6	Rec 7	G2L	G2R	G3	G4	G5	G6	G7
Andrea (Gpo.4)	1	PB//PB EXP	Rodrigo	4	A	-	dpu	vint puf	dpu	-	dpu	puf	i!	vil i!int t	i!	i!int	-	-	i!int t
Elisa (Gpo.4)	2	PB//PB EXP	Giancarlo	4	A	puf	dpu	vint puf	dpu	dpu	vint pint dpu	dp u	¿””?	pul “”	i!int t	puf	puf	psu s	i!
Emiliano (Gpo.4)	3	PB /PB/EXP	Joaquín	4	B	puf	vint puf	vil	vint puf	puf	vint puf	puf	¿?	puf	vil puf	vint ¿?in t	puf	puf	i!
	4	PB//PB EXP	Paola	6	B	puf	puf	vil puf	puf	vil puf	vint puf	puf	i!	vil	i!vil!	vint ¿? int	vint i! int	i!	-
	5	PB//PB EXP	Juan	6	B	vint puf	vint puf	puf	puf	puf	puf	puf	Puf	puf	vil	¿? int puf	puf	puf	i!
	6	PB//PB EXP	Sonia	6	B	puf	vint	puf	vint	puf	vint	puf	i!	vil	vil	vint ¿?	puf	puf	i!
Saraí (Gpo.3)	7	PB//PB EXP	Santiago	6	B	vint	vint	vint	puf	vint	vint	puf	i!	-	i!	¿vint ?	¿?i! int	puf	puf
Polet Escasa Puntuación	8	PB//PB EXP	José	6	A	vint vint	vint	vint	vint		vint puf	vin t puf	!!!c	vint jint !	vil	-	-	-	-
	+1	PB EXP//PB EXP	Alejandro	6	B	i!	puf	vil puf	vil puf	vint puf	puf	puf	i!	i vint !	i!	¿?	¿?i! int	i!	i!

Los niños de este grupo mantienen el mismo criterio para puntuar internamente los recuadros donde la PB tiene la función separar los acontecimientos relatados. Por lo tanto no profundizaremos en este uso. El trabajo más notorio se realiza en los globos, donde ahora es posible identificar tres características que son exclusivas de este grupo.

Una de ellas es la coexistencia de PB y EXP en globos donde PB se usa para representar pausas que ayudan a anunciar apelaciones, aclaraciones y cambios en la enunciación de los personajes. Estas comas (pausas) parecen ser las que permiten a los niños hacer segmentaciones textuales que facilitan la coordinación del uso mixto de puntuación.

Por ejemplo, Sonia (6ºB) realiza la combinación [vint + ¿?] en el globo de la cuarta viñeta. La coma es una pausa con destinación pues aparece inmediatamente después de la mención del destinatario [REY LEÓN] misma que separa del resto de la enunciación que marca como modalidad interrogativa. Sonia puntúa y explica:

REY LEÓN, ¿HAS PENSADO QUE SI
ME SUELTAS ALGÚN
DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA?

Sonia: yo le puse una coma a partir de aquí [señala REY LEÓN,] porque el ratón nada más está nombrando este nombre / pausa / hace una pausa para llamar su atención y hasta después va a empezar a preguntar // le puse signos de interrogación porque tiene que sonar a pregunta para el que está leyendo / si no / no se entendería que lo que está diciendo es una pregunta

Está claro que la justificación “el ratón nada más está nombrando este nombre / pausa / hace una pausa para llamar su atención y después va a empezar a preguntar” alude al uso de la coma como separador de un vocativo, una marca que delimita a quién se dirige el personaje. Esta función fue la más frecuente para las comas en esta posición, dentro de este globo: hacer una pausa para que el interlocutor ponga atención.

Este puede ser el indicio de que los nombres de los interlocutores en posición inicial del discurso facilitan la identificación de los vocativos. Una vez que se separa el nombre del destinatario del habla, es posible trabajar con el resto del texto. La justificación de Sonia para los signos de interrogación da cuenta de la segunda característica de este grupo. Al menos una de las justificaciones para la puntuación implica al lector, un lector que no es el niño real y físico que ha puntuado la historieta, sino otro lector posible: “tiene que sonar a pregunta para el que está leyendo”. Esta consideración al lector constituye un aspecto evolutivo relevante ya que es la primera evidencia de que la puntuación se asume como una herramienta que ayuda a orientar la interpretación de los textos. Regresaremos a este punto más adelante.

Las comas que aparecen en ubicaciones intermedias suelen ser las “pausas” que se vinculan a aclaraciones y/o cambios de modalidad de enunciaciones. Veamos el caso de Santiago (6° B) y el uso de la coma en el globo del ratón de la cuarta viñeta. Este niño ha realizado la combinación [¿*vint?*?] donde la coma marca una pausa que hace el hablante con la finalidad de ser más claro en lo que propone.

Santiago (6° B)
PB// PB EXP

EL LEÓN RUGÍA ENTONCES APELANDO A SU INGENIO.

¿REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI
ME SUELTAS, ALGÚN
DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA?

Santiago: yo puse ahí signos de interrogación porque está preguntando / este / ansiosamente para que lo deje ir / y estos signos [¿?] este son para preguntar // no está cien por ciento preguntando / sino que es una pregunta retórica

ET: me explicas la pregunta retórica?

Santiago: no está planeando que el león le responda sino que solo está haciendo la pregunta con HAS PENSADO para que el león la piense y haga una acción / que lo suelte

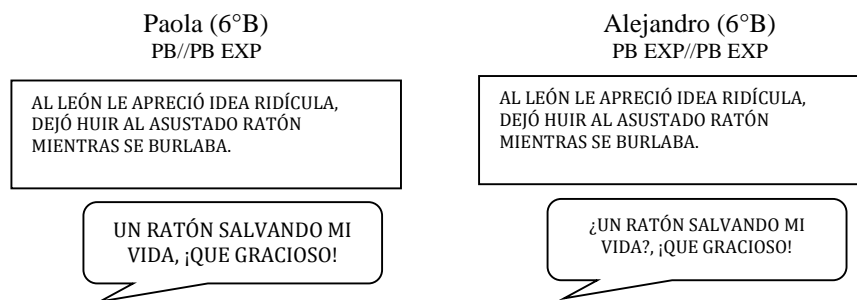
ET: y esta coma?

Santiago: es para apartar un poco esto / es una pequeña pausa / se detiene de hablar un momento para explicar mejor / y se separa la idea que debe pensar SI ME SUELTAS de ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA que es la que podría hacer que lo suelte / como dije antes / es una pausa / no siempre debes decir las cosas rápido / todo depende de qué tan claro quieres ser

En este caso, la coma marca una pausa que no está destinada al interlocutor del discurso, sino a quien lo emite. No hay destinación, pero sí hay intención: la claridad del propio discurso para garantizar la comprensión de la intención contenida en el enunciado. La función de aclaración hace pensar que se trata de un esbozo del uso de pares de coma para delimitar una aposición.

Santiago justifica el uso de los signos de interrogación a partir de HAS PENSADO pero elabora la justificación sobre la intención de la pregunta, que muy refinadamente llama pregunta retórica, basándose en el verbo *pensar* ya que es la acción que espera que el león realice. Esta es la tercera característica de este grupo: los elementos que provee el texto son útiles para elaborar la justificación sin que se llegue a establecer una relación directa entre léxico-puntuación, es decir, una relación en la que una palabra detona el uso de signos expresivos que afectan a toda la enunciación.

Revisemos ahora el diálogo entre Paola y Alejandro (6°B) cuando justifican el uso de comas y signos expresivos en el globo de la quinta viñeta. En este fragmento es posible identificar el rol de la coma interna como un separador de cambios en la modulación o modalización del habla de los personajes. Este ejemplo también pone de manifiesto que, aún cuando los niños logran identificar dos enunciados expresivos, la puntuación de ambos no resulta tan fácil.



Alejandro: en la que sigue tenemos igualito / yo puse coma para separar las acciones del león primero lo que pensó y luego que soltó al ratón // luego punto.

Paola: yo la puse porque hay que separar dos ideas / no es lo mismo la opinión de quien cuenta la historia que la idea del león que deja ir al ratoncito / por eso se separa

ET: cuál opinión?

Paola: Aquí / donde dice LE PARECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA / esa es la opinión del que cuenta sobre cómo tomó la idea del ratoncito

Alejandro: luego punto y ya dice el león otra pregunta / pero no se la hace a nadie / es como su propia opinión

Paola: yo no lo leí como pregunta / lo leí normal sólo le puse los estos signos por lo de QUE GRACIOSO / ahí empezó la burla

Alejandro: en eso sí coincidimos / solo que primero pregunta si es posible que un ratón lo salve y luego se burla / por eso yo usé signos de interrogación

Paola: yo no lo leo como pregunta / pero sí es diferente de la burla / la coma te lo dice // ya casi acabamos

Alejandro: creo que cada lector puede entender diferente / yo entendí que era como una pregunta a él mismo y luego la burla / tú solo entendiste la burla / no significa que estemos mal / cada quien lo lee a su modo

Ambos niños coinciden en la presencia de un enunciado exclamativo [¡QUÉ GRACIOSO!] como la expresión de burla del león. Este segmento queda doblemente delimitado por la coma y por el signo que abre la exclamación. Sin embargo, solo Alejandro ha identificado una pregunta, una que no espera respuesta porque en realidad asevera lo contrario de lo que aparenta preguntar “si es posible que un ratón lo salve” (es imposible que un ratón salve al león). Como él mismo se lo dice a su compañera “cada lector puede entender diferente”. Justamente los niños de este grupo interpretan la historia y la situación comunicativa de cada viñeta a partir de los elementos que les son observables en el texto. Cada lector cae en cuenta de las asociaciones entre los elementos del texto y los actos de habla que se configuran en el discurso y como dice Alejandro “no significa que estemos mal”. En ciertos momentos de la adquisición de la puntuación, el reconocimiento de algunos constituyentes del texto no presupone el uso de puntuación que permita hacerlos **todos** evidentes.

Lo que es evidente en todos los casos de este grupo es la coordinación entre distinguir la presencia de un enunciado expresivo y ubicar sus límites iniciales y finales con signos expresivos pares y, derivado de ello, controlar el rango de efecto de los signos expresivos. Ya no afectan a toda la enunciación, solo al segmento que delimitan.

En síntesis, este grupo de niños se caracteriza por identificar enunciaciones que se pueden dividir en partes. Estas partes pueden coincidir palabras con función vocativa o con enunciados exhortativos, exclamativos, interrogativos). Los niños conciben “al lector” posible del texto y deciden marcar ciertos espacios con cierta puntuación para controlar u orientar la interpretación de ese lector. El léxico provisto por el texto de los recuadros y globos se articula en la elaboración de las justificaciones de la puntuación empleada en los globos, sin ser “la” justificación directa de su uso.

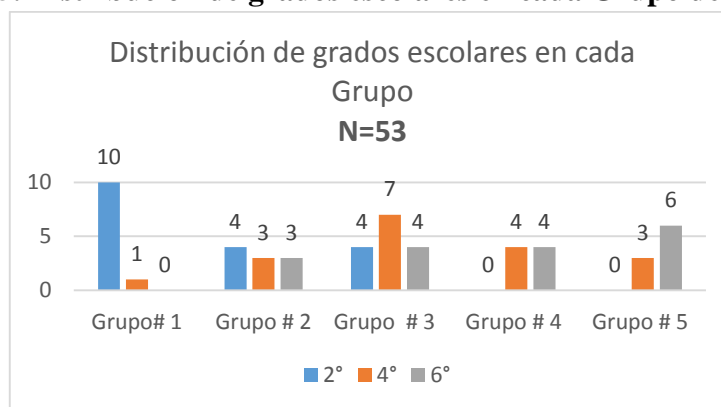
5.4 Panorama evolutivo de los grupos según la ubicación de los signos y las justificaciones

El repaso del trayecto de lo que hacen y justifican los niños del Grupo#1 al Grupo #5 nos dice que en el desarrollo hacia una distinción de segmentos internos hay dos factores que tienen importancia: uno de orden interno al texto, la aparición de unidades textuales como observables y otro de orden externo, pero que se manifiesta por rasgos lingüísticos, la concepción del lector múltiple (el niño que lee y otros lectores como él) como destinatario y como intérprete del texto.

La clasificación de los niños en los cinco grupos nos ha permitido dar cuenta de las maneras de intervenir en el texto y de sus posibilidades para hacer distinciones internas de éste. Hemos visto a través de cada uno de estos grupos una diferenciación progresiva en los criterios que orientan el uso de puntuación. Esta progresión puede ser confirmada de dos maneras: la evolución por grado escolar y la evolución por el tipo de distinciones que hacen en el texto a partir del tipo de puntuación en recuadros y globos.

El Gráfico 5 muestra la distribución de los niños por grado escolar en cada uno de los Grupos.

Gráfico 5. Distribución de grados escolares en cada Grupo de Historieta



Si atendemos a las frecuencias más altas en cada grupo notamos en los grupos extremos la presencia predominante de 2º grado en el Grupo #1 que consideraremos el inicial y la de los niños de 6º en el Grupo #5 que consideraremos el más avanzado. El Grupo#3, el grupo intermedio, concentra a los niños de 4º.

Si nos fijamos en la distribución de los grados por grupo, vemos que los casos de segundo grado únicamente aparecen en los primeros tres grupos, los que se caracterizan por no presentar distinciones internas. Los casos de cuarto grado se concentran en los Grupos #3 y #4, que se caracterizan por la presencia de puntuación en bordes con algunas distinciones internas. Los casos de sexto grado aparecen en los Grupos # 3 a # 5, con mayor concentración en este último. Podemos hablar de una evolución que es congruente con los grados escolares.

El análisis de la evolución vista por el tipo de distinciones que hacen en el texto a partir del tipo de puntuación en recuadros y globos, es decir, a través de las combinaciones que aparecen en cada uno de los grupos también muestra una evolución. La Tabla 5 evidencia dicha evolución a través de la presencia de cada una de las ocho combinaciones realizadas en cada uno de los grupos clasificatorios.

En la Tabla hemos dejado sobre la doble línea gruesa las combinaciones que distinguen entre recuadros y globos y debajo de la línea las combinaciones que no muestran distinción entre recuadros y globos. Asimismo, hemos sombreado las celdas que concentran a la mayoría de casos de cada combinación de cada uno de los grupos. Los números entre paréntesis corresponden a los niños agregados a los grupos “con reservas”. El total es de 53 niños porque no hemos incluido a los siete niños con escasa puntuación, de quienes hablaremos en el apartado 5.4 de este capítulo.

Tabla 5. Distribución de combinaciones en cada uno de los Grupos de Historieta					
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
PB//PB EXP			3	5	8
PB//EXP		(1)	9	2	
0//EXP		9			
PB EXP//EXP	2		(2)	(1)	(1)
PB EXP//PB EXP	3				
EXP//EXP	6				
PB//0			(1)		
PB//PB					
Total por grupo	11	10	15	8	9
Total	53				

La evolución de las respuestas también es evidente. Los niños de los Grupos 2 a 4 pertenecen a las combinaciones donde la puntuación expresiva únicamente aparece del lado derecho de las diagonales, es decir hay uso discriminado de este tipo de puntuación para discurso directo. El Grupo # 5 tiene la presencia más alta de la combinación PB//PB EXP lo que habla de la capacidad de los niños de ese grupo para realizar distinciones internas. Esta misma combinación aparece con frecuencias similares en los Grupos # 4 y # 3 lo que reitera la posibilidad de puntuar internamente en globos, aunque no siempre bien logradas.

En el otro extremo, el Grupo #1 concentra la totalidad de los casos que realizan la combinación EXP//EXP y al menos la mitad de la frecuencia de los casos que realizan otras combinaciones que manifiestan usos no discriminativos de puntuación expresiva (PB EXP//PB EXP y PB EXP// EXP). La frecuencia más alta de la combinación PB//EXP aparece en el Grupo 3, es decir, los niños de este grupo pueden distinguir discurso narrativo de discurso directo con la puntuación apropiada para ello, aunque aún no estén en posibilidad de realizar distinciones internas en globos.

La combinación 0//EXP es la dominante en el Grupo # 2; los niños de ese grupo distinguen el discurso de la narrativa por contraste pues sólo puntúan los globos y lo hacen exclusivamente con EXP.

Los casos con reservas no alteran la tendencia de las combinaciones en los Grupos en los que aparecen, pues son pocos. Cabe decir que –de no haberlos incluido en ellos–engrosarían la frecuencia del Grupo#1 como grupo que concentra a las respuestas no discriminativas. Corresponde ahora considerar las versiones en relación con la línea evolutiva esbozada.

Tabla 6. Distribución de Versiones en cada grupo de Historieta

Versión	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	TOTAL POR GRUPO
A	2	5	8	7	4	26
B	6	4	7	3	7	27
TOTAL POR Versión	8	9	15	10	11	53

Como lo muestra la Tabla 6, no hay distinción entre versiones. La distinción sólo podría hacerse evidente a través de las justificaciones. Al respecto, únicamente identificamos dos diferencias. La primera es que la presencia de verbos declarativos en los recuadros de la Versión A incidió en el uso de *dpu* con 14 ocurrencias, mientras que la Versión B sólo registró 2 ocurrencias. La segunda diferencia se presenta únicamente en los Grupos #2 a Grupo #4, específicamente cuando los niños buscan en el léxico un “anclaje” para sus justificaciones.

Los niños de la Versión A tienen a la mano más elementos que soportan la elección de un signo. Por ejemplo, en el segundo recuadro un niño que haya usado [¡!] en el diálogo del león, en lugar de [¿?] encuentran palabras como ENOJO, RUGIDO, ENSORDECEDOR, RECLAMÓ, todas ellas apuntando a actos de habla exclamativos generados por un estado mental negativo. La versión facilita el anclaje, pero éste no es exclusivo de la versión. Los niños de la Versión B se las arreglan para encontrar esos anclajes en el léxico provisto por el texto del globo o bien infiriendo los estados mentales de los personajes a partir de la situación descrita en los recuadros. Lo que notamos como consecuencia de esta diferencia de “provisión de léxico ancla” es que los niños de la Versión A usan más [¡!], lo que no causa extrañeza porque el léxico y los enunciados focales de esa versión describen y anuncian actos de habla exclamativos.

5.5 Análisis de las justificaciones y de los propósitos que orientan la ausencia de puntuación expresiva en algunas viñetas de la historieta

Hasta aquí hemos hablado de la puntuación visible en los textos de los niños y de sus justificaciones. Ahora nos ocuparemos de los espacios que no fueron puntuados porque la ausencia de realizaciones es tan importante como las realizaciones cuando se trata de comprender la construcción de los aprendizajes.

La ausencia de puntuación en esos espacios podría abordarse desde al menos dos perspectivas. Una de ellas puede ser la interpretación de la ausencia como la consecuencia de alguna dificultad interpretativa del texto escrito o del desconocimiento de los recursos disponibles y convenientes para un espacio particular, o bien, como un descuido. Esta segunda perspectiva, sin embargo, reduce las respuestas de los niños a defectos o errores y hace imposible comprender la ausencia de puntuación en relación a la presencia que ya hemos analizado.

Hemos visto que todas las realizaciones, desde las menos hasta las más cercanas a usos convencionales, responden a una intención derivada de la interpretación y que los signos empleados son siempre congruentes con aquello que desean marcar. Desde esta consideración, planteamos otra perspectiva: asumir la ausencia de puntuación como una marca intencionada. Esta perspectiva es plausible porque la ausencia de puntuación es un recurso estilístico de algunos autores de literatura contemporánea. El *monólogo interior*⁶ ejemplifica uno de esos recursos ya que se emplea para reproducir el desarrollo y el ritmo del pensamiento mientras ocurre en la mente del personaje, sin la intervención de un narrador y sin someter la descripción de dichos procesos a las convenciones gráficas o gramaticales de la narrativa. No pretendemos decir que los niños han dejado vacíos como un recurso estilístico, más bien planteamos que esos vacíos no son accidentales ni azarosos.

Durante las entrevistas, algunos niños sintieron la necesidad de justificar la ausencia de puntuación durante los intercambios cuando solo un miembro de la pareja había incorporado al menos una marca.⁷ Otros niños justificaron la no utilización de signos en respuesta a la pregunta directa del entrevistador. Las respuestas de 15 niños muestran que la ausencia de puntuación es una “marca” empleada con tres funciones: (a) indicar que hay algo que no puede ser representado por ningún signo del repertorio (conocido) de la puntuación, (b) que la puntuación es realmente innecesaria dada la ausencia de habla y (c) que la puntuación rompería la continuidad en ciertos espacios.

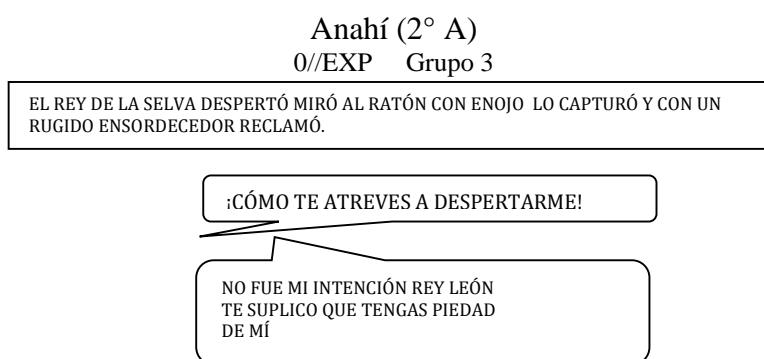
⁶ Algunas referencias las encontramos en el último capítulo de *Ulises: el soliloquio de Molly Bloom*, de James Joyce (1921), en *Oficio de tinieblas 5* de Camilo José Cela (1973) y en *El viaje contumadrelajirafa* de José Saramago (2009), esta última también prescinde de espacios inter palabra.

⁷ Ya habíamos expuesto las ventajas metodológicas de realizar la entrevista en parejas. Cabe aquí resaltar las ventajas de la interacción entre pares para la obtención de estos datos o bien de justificaciones más detalladas. Más adelante dedicaremos un apartado a estas interacciones.

5.5.1 Lo que la puntuación no puede representar: ausencia, escasez y alternativas vinculadas a la expresividad

Los globos de las historietas intentan reproducir la lengua oral. En realidad se trata de una ficción de oralidad puesto que no es posible reproducirla sustancialmente. Uno de los recursos empleados para esta ficcionalización⁸ es la puntuación. El actual repertorio de signos ofrece algunas marcas que sirven como indicadores de ciertos aspectos paralingüísticos como la entonación, la intensidad de la voz o las pausas.

Vimos - en la caracterización y ejemplos de los Grupos - que los niños no tienen dificultades para inferir la entonación interrogativa y luego usar signos de interrogación; para usar signos de exclamación cuando desean señalar una enunciación gritada o para emplear comas que señalen pausas hechas por los personajes. Pero, ¿qué signos emplearían para representar el volumen bajo de la voz o la claridad de la enunciación de un personaje? Niños como Anahí (2°A) nos ayudaron a saber que ellos se dan cuenta de las limitaciones expresivas de la puntuación. Esta niña, por ejemplo, no encuentra ningún signo que le sirva para marcar la voz baja del ratón en el globo de la segunda viñeta. Ante el problema de haber identificado la modulación y no tener disponible una marca que la indique, la ausencia de puntuación le resulta la mejor solución.



Anahí: mmmm / en CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME sí puse signo de exclamación / es para usarse así de sorpresa

ET: y qué te indicó que era de sorpresa?

Anahí: es que le dijo CÓMO TE ATREVES / vaya sorpresa para los dos verse en tal lío / es increíble la mala suerte de ambos

Max: Sí / y un punto en NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ // es para darle así como un espacio / para que se separe de lo demás

ET: Ana no le pusiste nada?

Anahí: no / no va nada / es que el ratón lo dice bajito y no va a gritar

ET: y no crees que podría ir algún signo para indicar que lo dice bajito?

Anahí: no hay // es que // está calmadito / no me sé ni uno que sea de hablar bajito

⁸ En este género hay otros más como las onomatopeyas para “reproducir” ruidos, los símbolos para representar las palabras altisonantes de un personaje, tipografía o mayúsculas para dar cuenta de enojo o timbre de voz, globos en forma de nube que sirven para representar el pensamiento, o sea “el habla en silencio” o bien globos con picos que indican que la modulación del personaje fue alta.

Podría pensarse que fueron los niños más pequeños de la población los únicos que no se saben signos que ayuden a marcar modulaciones bajas. Sin embargo, otros niños que pertenecen a grados escolares más avanzados enfrentaron el mismo problema: el repertorio de signos de puntuación no alcanza para cubrir todo tipo de modulaciones bajas, particularmente en los globos donde uno de los personajes está en una situación de desventaja (G2L, G3,G6 y G7). Paula (6° A) es un excelente ejemplo de esta situación. Cuando justifica los signos de exclamación que usó en el G6 nos dice que el personaje “habla afligido” (el texto del recuadro termina con el enunciado [EL LEÓN PIDIÓ AFLIGIDO]) y hace referencia a la modulación baja de la voz. Como no encontró un signo para “decir bajito”, reelaboró la justificación centrándola en el grito con el que el personaje pidió ayuda.

PAULA (6° A)
0//EXP Grupo 3

¡AYÚDAME RATÓN!

Paula: AYÚDAME RATÓN con exclamación

ET: y qué función tendrían ahora

Paula: pues creo que me equivoqué / porque creo que es así como que aquí en los de exclamación es más bajito

ET: a que te refieres a más bajito?

Paula: este / porque habla afligido / así como / me equivoqué // pero no sé cómo le haré para cambiarlo // no hay ningún signo que me ayude a decir bajito // no / mejor así los dejo de todos modos está pidiendo ayuda y gritas cuando eso pasa / así que así lo dejé

Los niños se dan cuenta de que la puntuación, en tanto signos de lo escrito, no pueden representar todos los aspectos de la oralidad. Los niños lo saben porque incluso “no puntuar” habla de un trabajo de interpretación fino que lleva a discriminar cuándo es pertinente la puntuación expresiva. La ausencia de EXP también es justificada por actos de habla que no implican aumento de voz (agradecer, pedir, suplicar) en el contexto de la historia.

Hay otros recursos no gráficos que ayudan a insertar “oralidad escrita” en los textos. Uno de ellos es la contextualización de los turnos de habla mediante la descripción de la voz, de la manera de hablar, del estado de ánimo del personaje, entre otros. Incluso, los verbos con los que se introducen los turnos de habla pueden proveer características sobre el intercambio oral. Así, los signos no lingüísticos que van con lo escrito pueden ser parcialmente sustituidos por elementos lingüísticos. Al menos esta parece ser el razonamiento que siguieron Polet (6° A), Jesús (6°A), Luis (6°A) y Jennifer (2° A), cuatro niños que por cierto pertenecen al grupo de escasa puntuación. Polet justifica el *puf* en el último globo de la historieta, donde el león agradece al ratón diciendo “aquí en GRACIAS RATONCITO sería signos de admiración si de verdad quieres exagerar / para mí es muy claro porque ya dice AGRADECIÓ”.

Este criterio es similar al de Luis (6° A, PB//EXP) quien dice que para él es innecesaria la puntuación expresiva en los globos ya que “no requieren de ninguna ayuda

para enfatizar” porque “lo que dice la narración es suficiente / si pusiera muchos signos de exclamación ni sabrías de qué son”. Luis extiende este criterio a todos los globos a excepción de la viñeta seis donde “el león grita AUXILIO”.

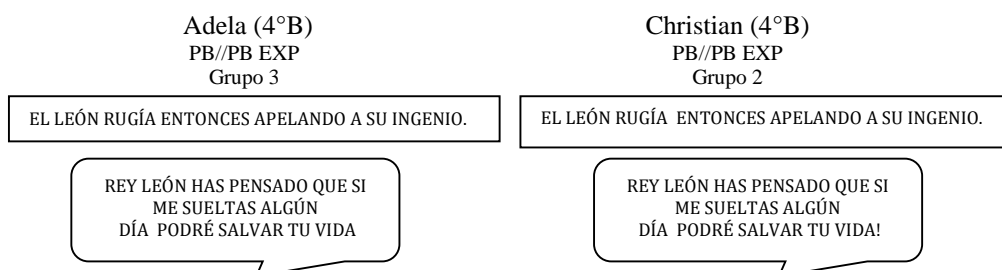
En el caso de Jennifer (2° A, PB//0), ella sigue un criterio respiratorio (“te detienes a respirar”) para justificar el uso de *puf* en todos los recuadros, así como en G2L y G7. Es en G2L donde dice que no solo va un puntito porque “ya sabes que se enojó / porque dice aquí // CON ENOJO LO CAPTURÓ // no / no van se lee bien / ya tiene el puntito”. Más adelante en G6 dice que no va *puf* en lo dice el león “AYÚDAME RATÓN / no puse nada porque no se respira y es muy chiquito / y es que ya sabes que está triste creo que eso es pedir afligido / no va nada / sí respiras y sabes qué siente”.

Si bien las posibilidades de explicar las razones varían, lo cierto es que para estos cuatro niños -todos de la Versión A- los elementos léxicos ofrecen suficiente información. Jesús es claro cuando dice “si pusiera muchos signos de exclamación ni sabrías de qué son”. Esta expresión va en el mismo sentido que Poyatos (1998:143) cuando analiza los usos del signo de exclamación en guiones teatrales y concluye:

“A serious limitation of the exclamation sign is that it does not necessarily imply much loudness, but only vehemence of thought, reflected in a tensely articulated voice perhaps with some breathiness and even whispering for which [i][!] or [i!] could be use as indicating solely vehemence. This speech quality causes narrative literature-and for the actor in a play-different kinds of ambiguity. Countless times characters not only raise their voice, but actually lower it, while its description indicates that it is tense and vehement, but the only recourse for the writer is the exclamation point [!] [i!]”.

Otras justificaciones para la ausencia de puntuación o apenas uso de *puf* en globos están ligadas a acciones que no implican habla (reír, pensar, gruñir). Este es el caso particular de los G2L, G4 y G5. Lo que no se dice no se puntúa.

Ejemplificamos este punto con la conversación entre Adela y Christian (4°B) La reflexión que hace Adela frente al problema de no encontrar signos para aquello que no se dice, pero que sí se piensa, es particularmente importante.



Christian: aquí punto al final / ya en lo que dice el ratón sólo un signo de exclamación porque cuando empieza a decirle su idea al león empieza tímido / luego ya acaba y se lo dice como / PODRÉ SALVAR TU VIDA (dice la siguiente frase en tono entusiasta) / para convencerlo y por eso sólo va al final
ET: Adela?

Adela: yo le puse punto acá (recuadro) porque termina de decir qué pasó por la cabeza del ratón / no le puse punto aquí (globo) porque esto de su ingenio es casi como pensar / y no sé cómo explicarlo pero / como que los pensamientos no se ven / entonces no va nada / no sé / es que me cuesta trabajo decirlo / el problema está en la palabra APELÓ A SU INGENIO porque significa que pensó / aquí lo ponen en este (globo) / pero la verdad es que lo que se piensa no se escribe ni se ve

ET: a ver si entiendo / tú dices que APELÓ A SU INGENIO / no se ve y por lo tanto no se puntúa? / eso es lo que quieres decir?

Adela: pues algo así / pero no es APELÓ A SU INGENIO / más bien eso me dice que el ratón lo pensó / tuvo una idea / eso no se ve / sólo sabemos lo que pensó hasta que la dice acá / entonces ya que sabemos su ingeniosa idea / entonces sí ya la dice y le ponemos punto cuando la acaba de decir

ET: antes no?

Adela: no / porque está en su cabeza / y no hay puntuación para lo que se piensa solo para lo que se dice

El problema al que se enfrenta Adela (“no hay puntuación para lo que se piensa solo para lo que se dice”) parece estar motivado por la interpretación de una interface entre idear el plan y ejecutarlo. Mientras se piensa no hay interacción dialógica con el otro, por lo tanto no hay un enunciado que pueda ser “marcado”. Cuando se dice lo que se pensó, entonces hay interacción y por tanto hay enunciado. Este razonamiento parece ser el que subyace a las justificaciones donde no hay puntuación porque el león se está carcajeando (G5) o donde está llorando (G6).

En el Cuadro 13 mostramos el nombre de los niños que no puntuaron y pudieron justificar la ausencia de puntuación. Los datos aparecen siguiendo el orden de los grupos (0 representa al Grupo con escasa puntuación). Incluimos datos sobre el globo no puntuado y una breve referencia al tipo de justificación.

Cuadro 13. Niños que introdujeron puntuación en uno o más globos y que justificaron la ausencia de marcas

N = 15	Combinación	Grupo	Nombre	Grado	Versión	Espacio sin puntuación	Síntesis de justificación
1	PB//0	0	Jeniffer	2	A	G2L	No necesita / el texto en recuadro es suficiente
2	PB EXP//EXP	0	Karina	4	B	G6	No habla, está llorando
3	PB//0	0	Polet	6	A	G5	Risa
						G3	Asustado no grita
						G7	No necesita / el texto en recuadro es suficiente
4	PB//EXP	0	Luis	6	A	G2,G5	No necesita / el texto en recuadro es suficiente
5	PB//PB	0	Jesús	6	A	G2,G4,G5, G6	No necesita / el texto en recuadro es suficiente
6	EXP//EXP	1	Matías	2	A	G5	La risa es ruido no se habla
7	0//EXP	2	Anahí	2	A		No sabe signos para hablar bajito
8	PB//EXP	3	Isabel	2	B	G5,G6 y G7	Ausencia de habla
9	PB//EXP	3	Virgilio	2	A	G5	Es pura risa
10	PB // EXP	3	Macarena	4	A	G6	Tono normal
11	PB EXP//EXP	3	Adela	4	B	G4	El pensamiento no se puntúa
						G3	Es una explicación en tono normal
12	PB //PB EXP	3	Daniel	4	B	G2R	No habla fuerte
13	PB//PB EXP	4	Joaquín	4	B	G2R	La voz de ratón no es fuerte
14	PB//PB EXP	5	Paola	6	B	G7	Diálogo tranquilo
15	PB EXP//EXP	5	Rodrigo	4	A	G5	Con risa no hay palabras y no se ponen signos

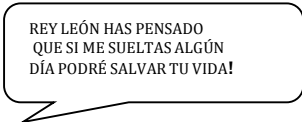
El Cuadro 13 muestra que al menos un niño de cada Grupo encontró un globo que no necesitaba ser puntuado o bien para el que no encontró un signo adecuado. Llama la atención que 5/7 niños del Grupo de Escasa puntuación siguieron criterios vinculados al léxico para no puntuar algunos de los globos. Este es el efecto contrario que tiene el léxico en los niños de los Grupos 1 y 2 quienes se apoyan en él para puntuar expresivamente.

Desde la perspectiva de las justificaciones, las respuestas de los niños que generaron escasa o nula puntuación son semejantes a las respuestas que caracterizan a los Grupo 2 porque hay un anclaje en las marcas léxicas de modalidad. En otras palabras, la atención a ciertas marcas de modalidad a veces provoca puntuación y otras veces la hace innecesaria. Son realizaciones gráficas contrarias, pero similares desde el criterio que las origina. Estas respuestas que son opuestas en un nivel de análisis y similares en otro nos ayudan a mostrar que las clasificaciones que hemos hecho de los datos de cada instrumento – a través de los Grupos evolutivos - inevitablemente crean fronteras rígidas entre ellos. En adelante, los consideraremos parte del Grupo 2.

5.6. Alternativas para marcar cambio en la modulación de la voz y duración de los acontecimientos

Encontramos también los casos de Christian (4° B) y José (6° A) quienes hacen usos peculiares de puntuación y ausencia de ésta para marcar la trayectoria de cambios mentales o cambios de tono de voz. Veamos el uso del signo de cierre de exclamación en el globo de la cuarta viñeta en el texto puntuado por Christian.

CHRISTIAN (4 ° B)
PB//PB EXP Grupo 4



REY LEÓN HAS PENSADO
QUE SI ME SUELTAS ALGÚN
DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA!

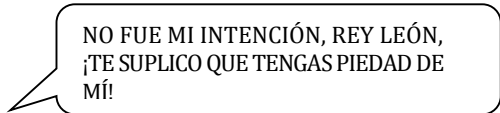
Christian: Aquí punto al final / ya en lo que dice el ratón sólo un signo de exclamación porque cuando empieza a decirle su idea al león empieza tímido por el miedo / luego toma valor / ya acaba y se lo dice como fuerte (dice la siguiente frase en tono firme) PODRÉ SALVAR TU VIDA para convencerlo y por eso sólo va al final

Se trata de un uso que intenta representar otro aspecto de la oralidad: los cambios de modulación de voz que pueden darse durante una misma enunciación. En este caso, una voz débil que se transforma en una voz segura. José en la segunda viñeta (6° A) sigue un criterio similar para intentar señalar el cambio de un estado mental tranquilo a uno de enojo en el león y el ritmo en el habla del ratón cuando contesta a los reclamos del león.

José (6 ° A)
PB//PB EXP Grupo 5



CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME!!!



NO FUE MI INTENCIÓN, REY LEÓN,
¡TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE
MÍ!

JOSÉ: para empezar se despertó / y me imagino que como que se despertó / que no lo dijo tan alto / pero cuando terminó la frase y ahí ya había subido la voz porque una vez que lo miró /se enojó y que le ruge fuerte / entonces por eso van al final // donde habla el ratón va la coma / es que se ve que el ratón estaba asustado / y como estaba asustado no lo dijo tan rápido / lo fue diciendo lento / este y aquí le puse comas porque seguramente el ratón pensó que se lo comería rápido NO FUE MI INTENCIÓN / ahí lento dice REY LEÓN porque así lo oye que le suplica a él [al león] / y luego ya rápido su súplica / también fuerte para que lo oiga

El uso de los signos triplicados en el globo del león se aleja de la normatividad de la RAE, pero lo acerca a la libertad de este género. Las comas de José gráficamente distinguen lo que podría ser tomado como un vocativo, pero la justificación no se vincula a esta función, sino más bien a una centración en el incremento temporal del sonido que se conjuga con el aumento de velocidad del discurso del hablante. Podríamos sugerir una analogía con ciertos aspectos de la escritura musical. José pareciera utilizar la puntuación a modo de un conjunto de compases en una melodía con cadencias y reposos donde la presencia de las comas marca un ritmo pausado (*andante*) porque obligan a detenerse justo cuando el ratón “lo fue diciendo lento” y los signos de exclamación sugieren un ritmo acelerado (*accelerato*) que coincide con la modulación “fuerte” de la súplica. La puntuación disponible entonces asume una función de ritmo y duración.

En los recuadros, los niños delimitan gráficamente segmentos del texto en función de la progresión temática que establecen entre los enunciados, todos ellos correspondientes a eventos pasados. Cuando hay un cambio de entidad temática los niños segmentan con PB y justifican: ya cambió de tema, lo que equivaldría a un cambio temporal: *ya pasó este acontecimiento*.

En los globos no hay sucesión de eventos pasados, el discurso directo implica un presente cuya duración no es explícita. Esto llevó a Christian (4° B) a recurrir al blanco (ausencia de puntuación) como la “marca” que señala la continuidad de una acción. Así se lo explica a su compañera Adela al discutir sobre la ausencia de puntuación en G5.

Christian (4° B)
PB//PB EXP Grupo 4



UN RATÓN SALVANDO
MI VIDA QUÉ GRACIOSO

ET: y cuéntenme / qué pensó cada uno para decidir no poner nada en el globo del león?

Christian: es que el león decía eso en un tiempo que duró lo suficiente para que el ratón escapara antes de que se arrepintiera

ET: pero no entiendo qué tiene que ver eso con la falta de signos?

Christian: que si pones punto final es como si lo dice y ya / deja de reírse y se levanta / así / qué tal si se arrepiente y lo vuelve a atrapar

ET: me estás diciendo que el punto comunica la duración de una acción?

Christian: mmmmm / que si no le pones punto es que sigue la acción / que si se lo pones se acaba y rompes así como la con / lo que continua

ET: o sea que el punto rompe la continuidad?

Christian: Sí / algo así / eso es lo que quiero decir / debe seguir la continuidad para que siga la historia

La narración de un relato supone un acto dinámico en el que los acontecimientos y las acciones que los componen se suceden cronológica y causalmente. Estas sucesiones dinámicas parecen plantear un problema para los niños, uno que se relaciona con tratar de establecer el orden de los sucesos, así como el de estimar sus duraciones (su continuidad temporal). En el caso de Christian, la necesidad por señalar la continuidad de la acción del león es un claro ejemplo.

Encontramos otras soluciones para restituir la sucesión de las acciones y la continuidad del habla de los personajes. Nos referimos al uso que hacen algunos niños de los puntos suspensivos (*psus*) como marcas gráficas que potencialmente ayudan a señalar aspectos relacionados a la temporalidad de la narración. Saraí (6° B) utiliza estos signos tres veces a lo largo de la historieta. Cuando los usa en Rec 4 les otorga la función de restitución secuencial de las acciones; en Rec 5 cumplen con la función de señalar duración . A continuación mostramos las justificaciones de Saraí para estos usos.

Saraí (6° B)
PB//EXP Grupo 3
Rec 4

EL LEÓN RUGÍA ENTONCES EL
RATÓN APELÓ A
SU INGENIO...

Saraí: yo aquí tres puntitos / se los puse por lo que va a decir / y aquí significan *entonces* / como un sinónimo

ET: me dices que estos tres puntitos son sinónimo de *entonces* / tienen la misma función que los que usaste en el globo del ratón? (usados en G2R con función de iteración)

Saraí: no exactamente / aquí por ejemplo (G2R) / está pidiendo una disculpa y esta así como / por favor déjame ir / suplicándole una y otra vez / y aquí (Rec 4) en el cuadrado son *entonces* / de que después sigue de la historia aunque sea abajo

Saraí (6° B)
PB//EXP Grupo 3
Rec 5

AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA TAN
RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL RATÓN
MIENTRAS SE BURLABA...

ET: y qué pusiste?

Saraí: tres puntitos / MIENTRAS SE BURLABA ahí va a salir que se estaba riendo para seguir lo que viene acá / se ve que se está burlando y riendo y se ve al ratón que se fue y le se quedó tirado de la risa por un tiempo indefinido

En Rec 4, Saraí desea señalar la relación de orden secuencial de los acontecimientos. La palabra “entonces” – en su carácter de marcador temporal consecutivo – le sirve para anclar la función de *psus* como marcador de la sucesión cronológica. En Rec 5, los *psus* son una marca gráfica que representa la estimación del tiempo en que se desarrolló un acontecimiento (“burlando y riendo”), es decir, la estimación de su duración (“un tiempo indefinido”). Podríamos decir que en Rec 5 los *psus* anuncian la acción del león, pero una acción que se mantiene en un *presente continuo*.

Saraí también empleó *psus* en G2R. En este espacio les otorga la función de señal de la iteración del habla del ratón donde la iteración parece estar motivada por una relación causa-efecto. Las iteraciones del ratón tienen la intención de provocar que el león lo libere. Si lo libera, se termina un acontecimiento y se da lugar a uno nuevo.

Saraí (6° B)
PB//EXP Grupo 3

NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN
TE SUPLICO TENGAS PIEDAD DE
MÍ...

Saraí: NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLICO TENGAS PIEDAD DE MÍ / tres puntos son porque así que / porque se queda como triste o pensado y para que el león tenga consideración y piedad con él / por ejemplo / *no ya déjame en paz* y tres puntitos para que siga hablando / pues esta como triste o preocupado por eso

ET: y que significan eso tres puntitos/ tristeza? / pensar? / consideración / me dijiste muchas cosas

Saraí: *ya bye* o esos tres puntitos de *ya déjame* / de repetirle sus disculpas para que lo suelte / para que después siga la historia aquí / que sigue acá (señala viñetas 3 y 4)

El debate de la polifuncionalidad de esta marca no es exclusivo de Saraí. Diana (2° A) usa los *psus* en Rec 3 con una triple función: señalar la sucesión, introducir el diálogo del ratón y anticipar la modulación de la voz.

Diana(2° A)
PB//EXP Grupo 3 Rec 3

EL RATONCITO CHILLÓ CON TERROR
FORCEJEÓ DESESPERADAMENTE
PERO NO PUDO ZAFARSE EL
ANIMALITO ESTREMECIDO DEL
SUSTO REPETÍA CON VOZ TÍMIDA ...

ET: vamos con la tercera viñeta / Pablo / qué pusiste?

Pablo: sólo el punto final

Diana: yo le puse los tres puntitos porque todavía no acaba la oración porque dice EL ANIMALITO REPETÍA CON VOZ TÍMIDA y ahí no acaba /

Pablo: como que sí puede ser de las dos maneras

ET: cuáles dos maneras?

Pablo: la del punto o la de los tres puntos de que sigue lo que va a decir el ratón / porque el punto dice que acaba esto (texto en el recuadro) pero sabes que sigue abajo porque todavía no se acaba lo de leer

Diana: pero aparte de que sigue repitiendo / los tres puntitos son que va a hablar quedito con su vocecita tímida y de miedo.

ET: cómo ves Pablo? / Estás de acuerdo con Diana?

Pablo: Pues como que sí /es como acá con lo de que sentía terror (señalando el texto del recuadro de esta viñeta 3)

Diana: pero queda mejor con los puntitos / así sabes que sigue el cuento / que el león no lo suelta y que ahora el ratoncito va a hablar con su vocecita temerosa

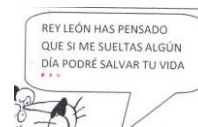
Para Diana, los *psus* señalan la continuidad (“ahí no acaba”) y la duración del relato (“sigue repitiendo”). La duración parece estar anclada a la palabra REPETÍA, mientras que la continuidad parece estar superpuesta a la referencia de la iteración del habla del ratón y a la anticipación de un cambio de voz (“aparte de que sigue repitiendo / los tres puntitos son que va a hablar”), es decir, aquí los *psus* parecen tener la función de los dos puntos (*dpu*), la de introducir el diálogo directo. El cambio de voz, además, es anunciado junto con la modalización de la voz del personaje (“ahora el ratoncito va a hablar con su vocecita temerosa”).

Otra niña, Elizabeth (2° B), con algo de dificultad intenta explicar el uso de los *psus* en G4 donde parecen tener una función parecida a la de los dos puntos (“son para pasar al otro globito”) ya que hace referencia a “cuando habla alguien”. También parecen funcionar como una marca de la continuidad del relato “aquí es lo que sigue de lo que dice aquí”. La conversación con su compañero Edrim (2°B) nos permite ver como se problematiza la continuidad narrativa y el final de lo narrado.

Edrim (2° B)
EXP//EXP Grupo 1
Rec 4



Elizabeth (2° B)
PB EXP//PB EXP Grupo 1
Rec 4



Edrim: (el niño lee con dificultad) EL LEÓN RUGÍA ENTONCES EL RATÓN APELÓ A SU INGENIO // REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA

ET: y qué pusiste?

Edrim: estos tres puntos

ET: y para qué los utilizas?

Edrim: no sé

ET: qué pensaste para ponerlo?

Edrim: // es que aquí se termina // no sé es que aquí como que termina // (el niño señala el primer renglón de diálogo) // pero no sé por qué acá es otra cosa // como que le va a preguntar o algo así // pero acá es otra cosa con la de aquí (refiriéndose a la distinción entre la primera línea y las dos restantes del diálogo del ratón) y acá termina esto que dice // no sé cómo decirlo / hay algo diferente // termina una cosa pero sigue otra

ET: Elizabeth tú pensaste lo mismo?

Elizabeth: son para pasar al otro globito

ET: Qué en texto te ayuda a identificar que se pasa a otro globito?

Elizabeth: cuando habla alguien // aquí están hablando y el narrador también habla / pero aquí es lo que sigue de lo que dice aquí / mira (la niña señala al león con la boca abierta de la viñeta 4) / hablan

Edrim tiene una clara dificultad para definir si los *psus* como el *puf* son señales de final (es que aquí se termina // no sé es que aquí como que termina) bien son señales de continuidad (“termina una cosa pero sigue otra”).

El número de casos no nos permite hacer generalizaciones o aseveraciones acerca de lo que los niños saben sobre los *psus* y las funciones que les atribuyen, pero sí nos permiten plantear un par de hipótesis. La primera es que estos signos (*psus*) parecen estar fuertemente relacionados al establecimiento de límites y continuidades temporales en los acontecimientos. La segunda hipótesis es que las realizaciones gráficas del punto (punto, dos puntos y tres puntos) tienen efectos en la construcción de su función. Aunque haya variación de la cantidad (uno, un par o tres) y de la posición (horizontal o vertical), todos estos signos son puntos. Esta podría ser el razonamiento que subyace al otorgamiento de funciones intercambiables entre estos signos: *psus* como *dpu*; *psus* como un lábil *puf*.

5.7 Función expresiva de los paréntesis

Según la RAE (2010), los paréntesis se emplean para “insertar en un enunciado una información aclaratoria”, es decir, tienen la función de intercalar algún dato o precisión en el discurso. El paréntesis entonces “produce un corte en la cadena hablada o una variación de tono” (Lobo, 1992:175). Matías es el único niño de los 60 que utiliza estos signos, pero les atribuye una función expresiva y no la de un inciso aclaratorio.

Matías (4º, A)
EXP//EXP



Matías: igual signos de admiración porque el ratón se dio un susto y está llorando por ese susto / los paréntesis son por el / como / murmullo de cuando llora

Pareciera que Matías interpretó el enunciado [el ratoncito chilló] como [el ratoncito lloró]. Los paréntesis entonces le ayudan a introducir el componente fónico del llanto [murmullo], mientras que los signos de exclamación representan el impacto psicológico que provocó el llanto del ratón (“se dio un susto”). Los paréntesis de Matías son un único caso, pero el problema que resuelven es uno que se plantean otros niños de nuestra población: los signos de puntuación propiamente expresiva [¡!] [¿?] no son suficientes para representar el amplio abanico de emociones y sentimientos ni la amplia gama de aspectos fónicos presentes en la oralidad.

5.8. Observaciones finales

Los datos que hemos presentado en este capítulo muestran que tanto para decidir la presencia o la ausencia de puntuación, los niños pasan por un proceso de diferenciación entre los signos disponibles en el repertorio (los existentes y/o los que conocen). Este proceso implica el reconocimiento de las propiedades de cada marca y su función en los espacios de la historieta (recuadros y globos) como espacios discursivamente distintos. Las funciones luego tienen que ser puestas en relación con la interpretación que hacen del contenido de la historia para seleccionar el signo, incluyendo el “signo blanco” (ausencia).

Encontramos que hay una dimensión que relaciona a la puntuación con la posibilidad de la interpretación del texto, es decir, con la lectura y se vincula con aquello que se distingue con la puntuación. Las primeras justificaciones de los signos – que coinciden con usos en bordes de la enunciación o usos al final de líneas gráficas – se centran en hacer que el texto

no se vea amontonado o en separar las letras/palabras para que se lean bien. En momentos más avanzados, las justificaciones se centran en la función de la puntuación como separadora de las enunciaciones en los globos a partir de identificar los segmentos que dan cuenta de sus modalizaciones. La referencia a los elementos léxicos del texto para justificar el uso de cierta puntuación parece ser el anclaje entre: (a) la interpretación del texto y la elección del signo de puntuación y (b) la interpretación del texto y la posibilidad de identificación de los elementos al interior del texto.

En mayor o menor medida, los estados mentales, las actitudes y las modulaciones están presentes en ambas versiones de la Historieta. La diferencia fundamental entre ambas versiones es que la versión A hace explícitos los componentes afectivos y expresivos. En sus justificaciones, los niños que resolvieron la versión A utilizaron los “modalizadores explícitos” que ofrecimos en el diseño como el anclaje antes citado. Los niños de la versión B se refirieron a otras marcas léxicas que les sirvieron para el mismo fin: la elección del signo y la identificación de constituyentes del enunciado. En este sentido, las versiones no marcaron una gran diferencia entre las respuestas obtenidas.

Resultó evidente que la distinción con puntuación interna en recuadros es más precoz que la distinción interna en globos. Esto es comprensible porque los signos separadores de la narrativa son dos, punto y coma. Además, aquello que es factible de ser “separado” en los recuadros provistos es la secuencia de los eventos del relato. Ferreiro (1996) evidenció que las series son unidades textuales fácilmente reconocibles por los niños. Es factible entonces pensar que hay una relación con la identificación de enunciados seriados.

La posibilidad de realizar distinciones internas en globos, por el contrario, es más tardía. Esto también resulta comprensible por al menos dos factores que hacen de ese espacio uno más problemático. El primero de ellos es que los globos gráficamente delimitan “una” enunciación, una que gráficamente sale de la boca del personaje de “una vez”, aunque estructuralmente esa enunciación esté compuesta por más de un enunciado. Este aspecto gráfico provoca que al inicio de la evolución estudiada esa enunciación no sea divisible en partes.

Otro dato recae en la posibilidad de hacer usos mixtos de puntuación básica y puntuación expresiva en un mismo espacio. Marcar la expresividad de “la” enunciación como un todo es una cosa, pero identificar segmentos que no son expresivos, como los condicionales, y separarlos de los que lo son (como las apelaciones) es otra. La coordinación de estas distinciones con dos tipos de puntuación resulta muy compleja y se presenta tardíamente.

Vimos que desde edades tempranas los niños están en posibilidad de reconocer que la puntuación, como herramienta de representación de los aspectos del intercambio oral, tiene limitaciones porque solo alcanza a representar (indicar) algunas de sus propiedades. Este aspecto es interesante porque se trata de un problema que refleja las complejas relaciones que se establecieron entre oralidad y escritura a lo largo de la constitución histórica de la puntuación. Específicamente a mediados del siglo XVIII, la limitación expresiva de la puntuación lógico-sintáctica provocó en Inglaterra el surgimiento de una corriente denominada “Elocutionary Movement” (Fliegeleman, 1993). Esta corriente se

oponía a la concepción normativa de la puntuación y fue comandada por los "elocucionistas", quienes expusieron la importancia del papel de la retórica en la organización y correcta ejecución del discurso oratorio.

Para este grupo de estudiosos, el lenguaje oral era superior al escrito y justificaban su postura haciendo énfasis en la importancia que tenía la voz y los gestos en la mediación del discurso político, la escenificación teatral y la lectura litúrgica (Zamudio, 2004). De este modo, Parkes (1993) señala que los elocucionistas impulsaron a los autores a producir géneros textuales asociados a la voz donde pretendían que el uso de la puntuación reflejara al lenguaje hablado y que indicaran al lector u orador dónde hacer las pausas y qué entonación debían hacerse.

Salmon (1998) sostiene que la inmensa popularidad de la retórica en las gramáticas de la época se basaba en tres premisas: primero, la clase media emergente estaba muy interesada en adquirir una pronunciación adecuada. En segundo lugar, las nuevas formas de literatura, en particular la novela, a menudo se leían en voz alta, especialmente a la luz del resurgimiento de la costumbre de lectura en voz alta resultado de la tercera premisa: la cultura en la época era abrumadoramente oral. Los textos populares y legales (sobre todo algo tan importante como los documentos constitucionales) eran leídos en voz alta una y otra vez a quienes no tenían dominio de la lectura. En ese contexto, la puntuación jugó un papel fundamental en la relación directa entre el lector y la figura intermedia de un "orador" de textos (Martínez, 2000).

En términos de textos, la novela fue uno de los géneros que más contribuciones aportó al desarrollo de la puntuación. Los novelistas, dice Parkes (1993), vieron en la puntuación y en el uso del espacio blanco una herramienta efectiva para poder representar las conversaciones en los textos. Así, dieron lugar a nuevos signos de puntuación para indicar a los lectores la presencia de discurso directo o el cierre de éste, tal es el caso de las comillas y del guión largo, así como los saltos de línea para señalar las distintas participaciones de los interlocutores dentro del diálogo. Otra aportación fue la incorporación de los puntos suspensivos al repertorio de la puntuación con la finalidad de crear efectos vacilantes del discurso. Con estos nuevos recursos gráficos y la ilusión prosódica que creaban en el lector, la novela realista se convirtió en un fenómeno literario. No obstante, aclara Parkes (1993: 93) "The written medium had become so independent of that of the spoken medium, having its own complex conventions, that the expectation that one could represent spoken discourse in a work of fiction was itself an illusion. Novelists were well aware of this problem."

Los niños que puntuaron la *Historieta* nos mostraron que también son sensibles a las limitaciones del medio escrito para representar el medio hablado. De alguna manera se plantean preguntas con un sentido epistemológico: ¿Qué es lo que los recursos de la escritura pueden representar? Al asumir el reto que les propusimos –pensar sobre la puntuación-- los niños por sí mismos han tratado de encontrar en la ausencia de puntuación o en la atribución de distintas funciones para un mismo signo alguna solución para este difícil problema. Esto habla del arduo trabajo intelectual que realizan cuando tratan de comprender a la puntuación.

Capítulo 6. La puntuación de la portada de revista infantil

6.1 La portada empleada en el estudio

El segundo tipo textual con que trabajamos en este estudio fue la portada de una revista. La brevedad de los textos de las portadas resulta una doble ventaja para nuestra investigación. La primera ventaja es que, a pesar de su corta extensión, son textos completos e independientes; la segunda es que los niños más pequeños de nuestro estudio los pueden leer sin la mediación de un adulto.

El objeto *revista* como texto de circulación social se dirige a lectores heterogéneos que se definen según sus edades y temas de interés. Los niños forman parte de ese universo posible de lectores y en México hay varias revistas destinadas al público infantil. El diseño de nuestra portada está inspirado en tres revistas infantiles de circulación nacional: *Eres-niños*, *National Geographic para niños* y *Big Bang*. Estas revistas tienen alta presencia en puestos de periódicos, en tiendas departamentales y de conveniencia lo que garantiza que los niños de nuestro estudio tengan cierto nivel de familiaridad con este tipo de portadas.

El propósito de este tipo de texto es provocar en el lector una actitud favorable a la introducción y al consumo de un producto o servicio (Figueroa, 1999). Es un texto esencialmente persuasivo y comercial. Por ello, el diseño de las portadas de revista – como soporte textual – recurre a una diversidad de recursos gráficos y lingüísticos para potenciar su función apelativa. Esta característica resulta idónea para nuestro estudio pues permite el empleo de léxico modalizador y de puntuación expresiva.

6.2 Elementos gráficos de la portada: las bases del diseño de la portada para este estudio

De acuerdo a White (2003), los elementos básicos de una portada son aquellos que ayudan a dar identidad: formato, tipografía y color.

- Los *formatos* más comunes de las revistas son el tamaño carta y el A4 vertical, ya que ofrecen la ventaja de un espacio amplio para incluir una cantidad razonable de palabras e imágenes, facilitan su distribución y, por ser estandarizados, reducen los costos de la impresión (Foges, 2000).
- Toda revista tiene una *cabecera*, el equivalente al título en el libro. Su posicionamiento más usual es la parte superior centrada o alineada a la izquierda. Foges (2000) establece que la mayoría de cabeceras tiene un diseño fijo que sirve como “logotipo” de la revista. El diseño puede cambiar de color pero la forma tipográfica es constante. Algunas cabeceras se delimitan con una línea que cruza la página horizontalmente en su parte inferior y otras se dejan “libres” en el espacio.

- Actualmente, la gran mayoría de las portadas de revistas incluye *imágenes*. Zappatera (2008) apunta que el uso de la imagen puede dar lugar a dos tipos de portada: la figurativa que muestra una imagen simple e icónica de una persona u objeto que puede hacerse más atractiva mediante algún elemento de humor o acción que invita al lector a relacionarse con ello y la *conceptual o temática*, que muestra una variedad de imágenes generalmente vinculadas al texto que las acompaña. Es importante recalcar que, a diferencia de la historieta, las imágenes de las portadas son complementarias de los titulares, con la posibilidad de ser prescindibles.
- Los *titulares* de la portada proporcionan información sobre el contenido de la revista y junto con la imagen cumplen la función de atraer al lector potencial. Zanón (2013) explica que la diagramación o maquetación de los titulares y de las imágenes se enfoca en distribuir elementos gráficos jerarquizándolos y creando un orden intangible el cual puede ser comprendido por los lectores. La maquetación más común es la retícula de columnas pues es flexible. El tamaño y ancho de las columnas se ajusta en función de la relevancia que se desee dar los titulares. Lo más importantes aparecerán en una columna dominante que generalmente abarcará $\frac{3}{4}$ de la página alineada a la derecha, mientras que los titulares secundarios o complementarios se mantendrán en una o dos columnas más angostas cargadas a la izquierda. Cuando se quiere dar relieve a los titulares secundarios, es común encerrarlos en formas geométricas orgánicas (con contornos irregulares y ondulantes) o rectilíneas (con medidas matemáticamente regulares). Estas últimas se denominan *cartelas* y son más comunes por su aspecto simétrico y equilibrado (Acaso, 2006).

Otra forma de destaque de estos elementos secundarios es el uso de una tipografía o color distintos.

- La *tipografía*, según March (1994), comunica sensaciones a través de la forma y tamaño de los caracteres. El tamaño es el indicador por excelencia de los distintos niveles jerárquicos de la información en una portada.
- La *alineación del texto* es otra variable de la composición tipográfica. Como el tamaño y forma de las letras, la longitud de las líneas y su alineación también tienen una carga simbólica importante. Los textos alineados al centro, con margen a ambos lados, son los más canónicos pues generan un sentido de legibilidad.
- El *color y la textura* como signos ofrecen más que sólo un significado denotado (inherente a los objetos como el color naranja para las zanahorias o el blanco para la nieve; la textura escamosa para los reptiles y la lisa para los anfibios). Navarro (2007) sostiene que ambos cumplen una función expresiva que el lector puede asociar a ciertos estados de ánimo (tristeza, enojo), a valores o íconos culturales (luto, peligro), emblemas (instituciones o banderas) o sensaciones físicas (frío, calor, frescura).
- El *código de barras, la fecha y el precio* son elementos no relacionados con el contenido de la revista. Su función está ligada a la periodicidad (la fecha ayuda al lector a saber qué número de ejemplar está adquiriendo) y a vincularla como un objeto comercial mediante el precio y el código de barras.

- La *puntuación*, como la tipografía, cumple un papel de destaque y apelación. Los signos más comúnmente empleados para este fin son los *puntos suspensivos* (insinúan suspenso, prohibición, secretos) y los signos de exclamación (representan euforia).

En el diseño de nuestra portada, elegimos una portada figurativa cuya imagen central es la fotografía de cinco niños de edades similares a la de los niños de nuestra población. Nuestro diseño respetó las convencionalidades de una revista estándar. Como se trata de un estudio realizado con niños, adaptamos el nombre de la revista “Eres niños” a “Somos niños” con la intención de mantener una cercanía a la firma original al tiempo de generar un nombre que facilitara la identificación de los niños con el soporte que diseñamos y con la información que presenta.



Optamos por una maquetación en dos columnas sobre las que colocamos seis cartelas de distintos colores que nos servirían para aislar gráficamente a los titulares que diseñáramos de modo que los niños pudieran concentrarse en puntuar cada uno como textos independientes. Los temas de los titulares fueron seleccionados de las revistas infantiles exploradas (Eres niños y Big Bang) por abordar tópicos conocidos por niños de las edades a las que se enfocaría este estudio y las imágenes que los acompañan son ilustraciones directas los tópicos. Asimismo, agregamos un código de barras y un precio en la parte inferior izquierda.

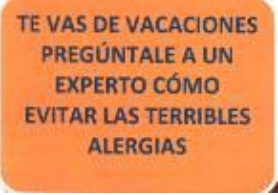
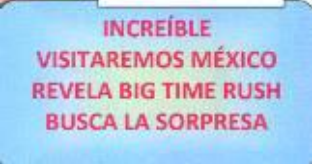
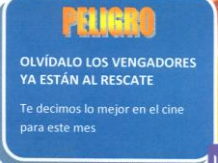


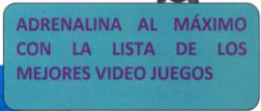
6.3 Los textos presentados en la portada

Si el fin último de la portada es atraer al lector y vender la revista como un producto, no es de extrañar que los publicistas y diseñadores gráficos exploten los recursos lingüísticos tanto como los gráficos para lograr su función persuasiva.

A continuación mostramos los textos contenidos en las cartelas y cabeceras de nuestra portada. Agregamos algunos comentarios sobre su composición gráfica y textual poniendo énfasis en las palabras y formas sintácticas que serán focales en nuestro estudio pues creemos que serán las que susciten el empleo de puntuación expresiva. La portada que contiene estas cartelas constituye la Versión A de la misma.

Cuadro 14. Cartelas y cabeceras que integran los textos de la Versión A de la portada

Texto contenido en las cabeceras	Características textuales
	La palabra [SOMOS] es la apelación directa a un “tú” (niño destinatario) expresado como primera persona del plural.
----- EDICIÓN ESPECIAL	El adjetivo [ESPECIAL] provoca idea de exclusividad
	La palabra [CUIDADO] adopta la forma de una interjección con una finalidad preventiva. Funciona como una cabecera de cartela. Sugiere el uso de signos de exclamación.

Texto contenido las cartelas	Características textuales
	<p>El enunciado interrogativo [TE VAS DE VACACIONES] invita al destinatario a dar una respuesta concreta lo que puede llevar a los niños a emplear signos de interrogación. La apelación [PREGÚNTALE] fomenta la conversación simbólica del lector con un YO-enunciante referido [UN EXPERTO] que connota la seguridad de que lo que se conocerá esa real. La interacción se propone a partir de la palabra interrogativa [CÓMO] que, al igual que [PREGÚNTALE] sugiere el uso de signos de interrogación. La palabra [ALERGIAS] connota malestar subrayado por el adjetivo intensificador [TERRIBLES]. Ambos podrían sugerir el uso de signos de exclamación. Esta cartela contiene un final crítico en la segunda línea [UN].</p>
	<p>El adjetivo intensificador [INCREÍBLE] funciona como un “gancho” para la atención del lector. La enunciación [VISITAREMOS MÉXICO] es una cita directa que sugeriría el uso de comillas o guiones de diálogo. El verbo [REVELA] implica un secreto develado al tiempo que confirma la citación de otra voz. El enunciado [BUSCA LA SORPRESA] es un apelativo que propone la exploración del objeto revista mediante el verbo [BUSCA] y que incita a la curiosidad a través de la palabra [SORPRESA].</p>
	<p>La palabra [PELIGRO] adopta la forma de una interjección con una finalidad preventiva. Sugiere el uso de signos de exclamación. [OLVÍDALO] es un enunciado apelativo que busca romper la tensión provocada por el [PELIGRO]. La frase comparativa [LO MEJOR EN EL CINE] enfatiza la superioridad del contenido frente a otros posibles, pues no se dirá todo sino sólo lo mejor</p>
	<p>La palabra [SERIO] en la línea de título invita a una actitud más atenta para tratar el tópico. La seriedad se refrenda con la referencia al discurso de [LOS MAESTROS] que se complementa con el verbo [ACONSEJAN] que supone un acto de habla también serio. El apelativo [DESCUBRE POR QUÉ] incita a la exploración del contenido de la revista y lo motiva a lector a prestar atención a los argumentos que proclama el anuncio con el interrogativo [POR QUÉ], mismo que sugiere el uso de signos de interrogación. Esta cartela contiene un final crítico en la segunda línea [UN].</p>
	<p>La serie de frases comparativas [LO ÚLTIMO], [LOS MAS MODERNOS] que, junto con los adjetivos [ÚLTIMO, MODERNO, NUEVO], intensifican las cualidades de los productos. El apelativo [PONTE AL DÍA] sugiere uso de signos de exclamación.</p>
	<p>Modo enunciativo impersonal. El sustantivo [ADRENALINA] y el intensificador [MÁXIMO] tienen valor apelativo y sugieren uso de signos de exclamación. La frase comparativa [LOS MEJORES VIDEOS] enfatiza la superioridad del contenido frente a otros posibles, pues no se dirá todo sino sólo lo mejor.</p>

Una situación de control también fue necesaria para este instrumento. Se diseñó una versión “neutralizada”, denominada Versión B, en la que se eliminaron las palabras en posición de título [CUIDADO, PELIGRO, INCREÍBLE] en tres cartelas. También eliminamos los intensificadores [ADRENALINA AL MÁXIMO] reduciendo el número de líneas en la cartela a dos. En la cartela que trata el tema de la película “Los Vengadores”, eliminamos el apelativo [OLVÍDALO] y el salto de línea. Como consecuencia, el texto se redujo a un bloque gráfico de tres líneas. Con estos cambios, la Versión B es un producto que sigue siendo portada de revista por su diseño, pero que se aparta, en cierta medida, del género publicitario al omitir recursos de apelación dirigidos al consumidor.

La Figura 1 muestra el diseño final de Versión A de la portada y la Figura 2 la Versión B. En los siguientes capítulos daremos cuenta de las respuestas gráficas y de las justificaciones para éstas obtenidas en la tarea de puntuar ambas versiones de la portada.

Figura 1.
Diseño de la Versión A de la portada



Figura 2.
Diseño de la Versión B de la portada



Capítulo 7. Resultados de la puntuación en la portada

7.1 Panorama general de la distribución de las marcas de puntuación en la portada

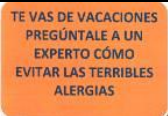

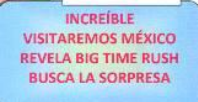


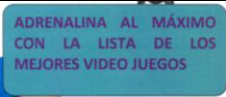
En este apartado mostramos el panorama general del total de las respuestas obtenidas bajo la consigna "Aquí está una portada sin puntuación. Quiero que me ayudes a agregar la puntuación donde creas que haga falta". Nos centramos en las respuestas gráficas, es decir, en el conjunto de marcas registradas por cada niño durante la puntuación individual. En lo que sigue presentaremos la distribución y frecuencia de estas marcas en las cartelas de la portada.

Como en la Historieta, decidimos iniciar el análisis de las respuestas gráficas de los niños sin hacer cruces por versiones o grados escolares para obtener un panorama completo del universo de casos. También mantuvimos la variable del empleo de puntuación básica (PB) y puntuación expresiva (EXP) y la variable de la ubicación de esta puntuación.

7.1.1 Criterios para el análisis de la puntuación registrada en las cartelas de la portada

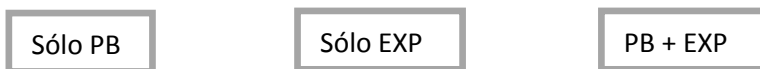
Iniciamos con el análisis del empleo de puntuación básica (PB) y puntuación expresiva (EXP) en las cartelas que se encuentran en la parte central de la Portada. El análisis de las respuestas registradas en las cabeceras y en los títulos de cartela se presentará en el apartado 7.5 de este capítulo. El Cuadro 15 muestra cuáles son estas cartelas centrales y el nombre genérico con el que nos referiremos a ellas a lo largo de los siguientes apartados.

Cuadro 15. Cartelas analizadas y su denominación en el análisis

Cartelas	Denominación genérica para su identificación	Cartelas	Denominación genérica para su identificación
	VACACIONES		MAESTROS
	BTR (POR LAS SIGLAS DE LA BANDA)		MODA
	VENGADORES		VIDEOJUEGOS

Si bien no hay espacios gráficos claramente delimitados al interior de cada cartelita - como los hay dentro de una viñeta en la Historietas- hemos considerado los usos exclusivos PB y EXP y la combinación PB + EXP que pudiera resultar al interior de una cartelita. En este análisis no consideramos *puf* como parte de PB por las razones ya explicadas en el capítulo 5.

Es factible que en una cartelita (representada con un rectángulo) encontremos respuestas como estas:

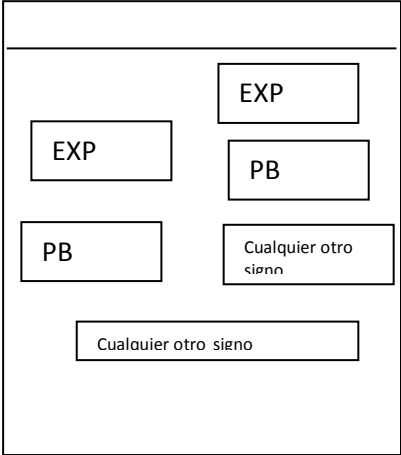
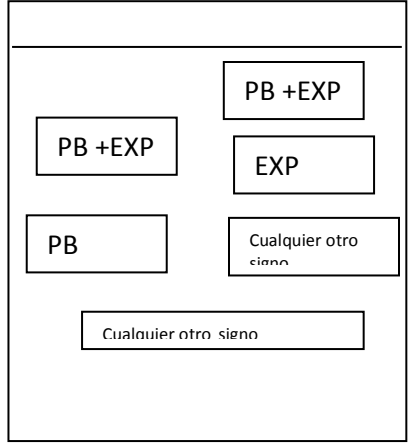


Pero si tomamos en cuenta las seis cartelitas de la portada, también es factible que un tipo de respuesta predomine sobre otra. Determinamos cuatro posibles respuestas predominantes. En el Cuadro 16 mostramos las cuatro posibilidades, así como los criterios que seguimos para determinarlas. Aclaramos que el orden de representación de las respuestas en las cartelitas es meramente ilustrativo.

Cuadro 16. Criterios para determinar las cuatro posibles respuestas predominantes de puntuación en la portada.

Presencia de al menos cuatro cartelitas con PB para que la puntuación global predominante sea “PB”	Presencia de al menos cartelitas con EXP para que la puntuación global predominante sea “EXP”

Continua Cuadro 16.

<p>Presencia de al menos dos cartelas con PB y dos cartelas con EXP para que la puntuación global predominante sea la alternancia entre “PBΔEXP” donde Δ representa disyunción. Se usa solo PB o solo EXP en una cartela.</p>	<p>Presencia de al menos una cartela con PB, una cartela con EXP y dos con la combinación de ambas para que la puntuación global predominante sea la combinación “PB + EXP” donde el signo “más” representa la posibilidad de combinar el uso de PB y EXP en una misma cartela.</p>
	

Con estos criterios realizamos un primer conteo de las respuestas globales (predominantes) en la Portada. El Cuadro 17 muestra las respuestas efectivamente realizadas.

Cuadro 17. Síntesis de las respuestas globales (predominantes) en la Portada

Puntuación predominante en la Portada	Casos N =
PB	8
EXP	18
PB Δ EXP	12
PB+EXP	19
Total	57

Las cuatro posibilidades de puntuación predominante se realizan en 57 casos. Los restantes no aparecen porque se trata de respuestas donde las 6 cartelas reciben únicamente un *puf*.

Vemos que 26/57 - poco menos de la mitad de la población – utiliza predominantemente un solo tipo de puntuación, aunque también notamos que el uso

exclusivo de EXP es un poco más que el doble de la cantidad de casos de uso exclusivo de PB.

Notamos también que hay 31 casos cuya puntuación predominante en la Portada implica el uso de PB y EXP, de los cuales 19 combinan PB+EXP en al menos dos cartelas. El uso alternado de PB y EXP entre las cartelas es la primera pista de la intención de diferenciar espacios textuales, mientras que los usos de PB+EXP anticipan la presencia de puntuación interna. A estos datos volveremos más adelante.

La Tabla 7 nos muestra que los usos predominantes de un tipo de puntuación (PB o EXP) en cada cartela agrupan a los niños de 2°; los usos que combinan PB y EXP en una misma cartela concentran a los niños de 6°. Este es un indicio de una línea evolutiva. Incluimos en la Tabla los casos que puntúan únicamente con *puf* para tener la visión completa de la población.

Tabla 7. Frecuencia de cada tipo de puntuación predominante por grado escolar y por versión

Respuestas predominantes en la Portada		2o	4°	6°	TOTAL DE CASOS POR RESPUESTA PREDOMINANTE	TOTAL DE CASOS POR VERSIÓN	
						A	B
Uso combinado de PB y EXP	PB + EXP	1	5	13	19	14	5
	PBΔEXP	4	4	4	12	4	8
Uso exclusivo de un tipo de puntuación	PB	4	4	-	8	2	6
	EXP	8	7	3	18	10	8
	PUF	3	-	-	3	-	3
TOTAL DE CASOS POR GRADO		20	20	20	60	30	30

Es posible observar que $\frac{3}{4}$ de la población total de segundo grado (15/20 casos debajo de la doble línea) hace uso exclusivo de un tipo de puntuación en al menos 4/6 cartelas. Cuatro niños de ese grado usan PB en algunas cartelas y EXP en otras y sólo un niño usa PB+EXP en al menos dos cartelas. Vemos una situación inversa con los niños de sexto grado, ya que 17/20 casos (sobre la doble línea) usan PB y EXP y 13 de ellos logra combinar ambos tipos de puntuación en al menos dos cartelas de la Portada. Los niños de cuarto grado aparecen en ambos lados de la doble línea (9 sobre la línea y 11 debajo de ésta). Estos datos confirman la existencia de una evolución en los usos del repertorio de signos de puntuación.

Como cada una de las cartelas es un texto independiente, queremos mostrar cómo se distribuye el uso de PB, EXP y PB+EXP en cada una de ellas. Esto nos permitirá identificar aquellas que sean más susceptibles al uso de PBΔEXP y aquellas que sugieran el uso de PB+PB. Los Gráficos 6 a 11 muestran la distribución de las respuestas de PB, EXP,

PB+EXP en cada una de las seis cartelas. Incluimos el uso de OS (otros signos) para tener el panorama de las respuestas de nuestro universo (60) en cada una de ellas. El acomodo de los gráficos tiene la intención de permitir la comparación entre éstos.

Gráfico 6. Distribución de la puntuación en la cartela VACACIONES

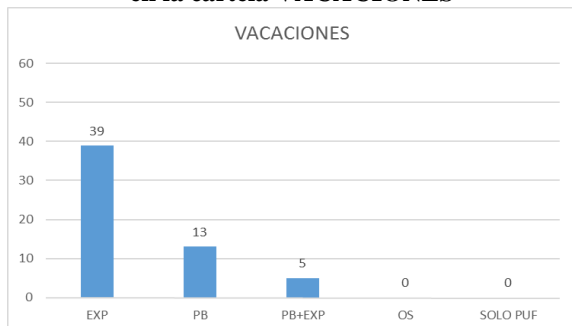


Gráfico 7. Distribución de la puntuación en la cartela VIDEOJUEGOS

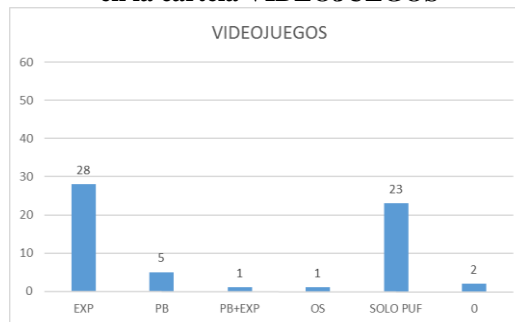


Gráfico 8. Distribución de la puntuación en la cartela BTR

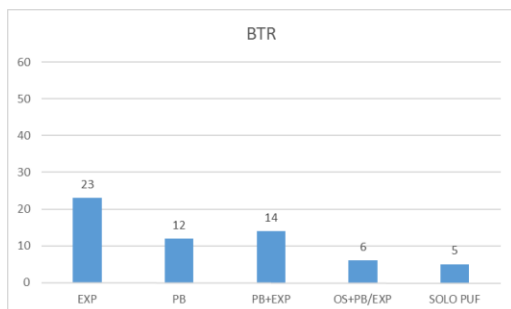


Gráfico 9. Distribución de la puntuación en la cartela VENGADORES

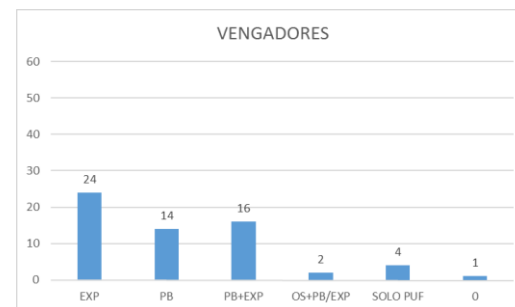


Gráfico 10. Distribución de la puntuación en la cartela MAESTROS

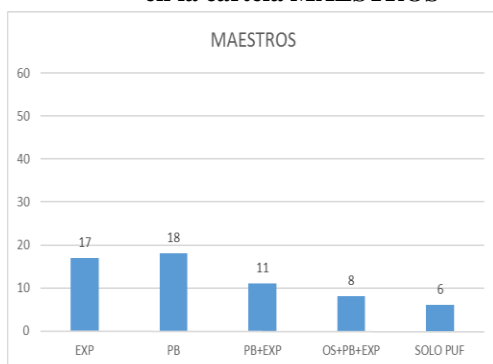
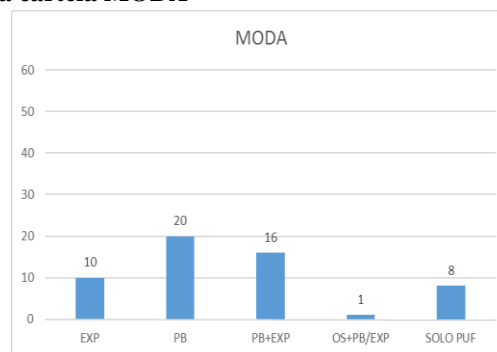


Gráfico 11. Distribución de la puntuación en la cartela MODA



Si traducimos las frecuencias a porcentajes, podemos observar que las cartelas VACACIONES y VIDEOJUEGOS son las que reciben la mayor cantidad de EXP (65% y 47% respectivamente) y la menor cantidad de PB+EXP (8% y 2% respectivamente). VIDEOJUEGOS recibe también un alto porcentaje de sólo *puf* (38%), lo que hace pensar

que quienes emplearon EXP pertenecen a la Versión A donde la primera línea tiene la frase intensificadora y quienes usaron solo *puf* a la Versión B que carece de ésta.

Las cartelas VENGADORES y BTR si bien tienen las frecuencias más altas en EXP (40% y 38% respectivamente), también muestran una distribución más o menos equitativa entre PB y PB+EXP. PB en VENGADORES registra 23% y BTR 20%. PB+EXP en VENGADORES registra 27%; BTR 23%.

La cartela MAESTROS tiene frecuencias muy parecidas en EXP (28%), PB (30%) y PB +EXP si consideramos las ocho soluciones OS+PB+EXP como una extensión de PB+EXP (18% + 13 % = 31%).

MODA es la única cartela con un pico de frecuencia de PB (33%) y con prácticamente la mitad de esta frecuencia en EXP (16%). PB+EXP registra un 27% de casos haciéndola la segunda puntuación más recurrente en esta cartela.

La Tabla 8 sintetiza las frecuencias y porcentajes de la puntuación en las seis cartelas.

Tabla 8 Síntesis de las frecuencias y porcentajes del tipo de puntuación recibida en las seis cartelas.

CARTELA	EXP	PB	PB+EXP
VACACIONES	39/60 (65%)	13/60 (22%)	5/60 (8%)
VIDEOJUEGOS	28/60 (47%)	5/60 (8%)	1/60 (2%)
VENGADORES	24/60 (40%)	14/60 (23%)	16/60 (27%)
BTR	23/60 (38%)	12/60 (20%)	14/60 (23%)
MAESTROS	17/60 (28%)	18/60 (30%)	11/60 (18%)
MODA	10/60 (16%)	20/60 (33%)	16/60 (27%)

Para entender estas diferencias es necesario ponerlas en relación con las características de los textos contenidos en cada cartela. Por ejemplo, la alta presencia de EXP en VACACIONES podría deberse a la presencia de las palabras [PREGÚNTALE] y [CÓMO] ya que ambas serían pistas léxicas para la introducción de [¿?]. Por otro lado, la alta frecuencia de PB en MODA podría explicarse por la necesidad de los niños para separar con coma los elementos de la lista que contiene esa cartela.

Las frecuencias de PB y PB+EXP en BTR y MAESTROS podrían coincidir con la necesidad de diferenciar la cita directa (BTR) o la cita referida (MAESTROS).

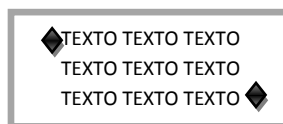
Profundizaremos sobre estas hipótesis más adelante ya que estos factores se asocian a la ubicación del signo y lo que con éste se delimita.

Antes de revisar la ubicación de los signos, cabe aquí señalar que las ocurrencias de OS son pocas (18) de las cuales 14 aparecen distribuidas en las cartelas MAESTROS (en su mayoría *dpu*) y BTR (en su mayoría *comillas*). Una interpretación posible es que estos otros signos están vinculados a la intención de destacar las voces referidas en esas dos cartelas. Abordaremos este dato más adelante.

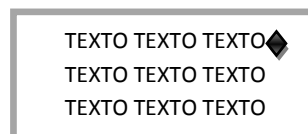
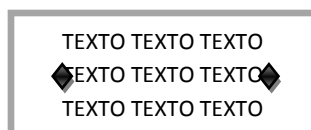
7.1.2 Análisis de la ubicación de la puntuación registrada en las cartelas de la portada

Para comprender mejor los datos del apartado anterior decidimos analizar con más detalle cada uno de los usos predominantes de puntuación realizados en el total de una Portada. En este apartado centraremos la atención en la ubicación de PB, EXP y PB+EXP al interior de las cartelas. A continuación enlistamos los cuatro lugares donde se introdujeron las respuestas registradas en las cartelas. En las ilustraciones, el rombo representa una marca de puntuación.

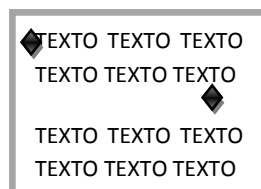
- a) *Puntuación en los bordes de cartela.* Se trata del uso de un signo que se antepone a la primera palabra del texto y otro que se introduce después de la última palabra del texto. Generalmente se trata del uso de signos pares. Ejemplo:



- b) *Puntuación en los bordes o fin de línea gráfica.* En el caso de signos pares, aparece un signo antes de la primera palabra de una línea gráfica y otro después de la última palabra de la misma línea gráfica que no es la última línea del texto. En caso de signos individuales, aparece un signo después de la última palabra de una línea gráfica que no es la última línea del texto. Ejemplos:

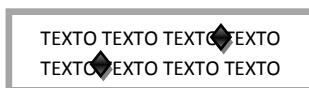


- c) *Puntuación en los bordes de un bloque gráfico.* Es la puntuación usada en pares en los bordes iniciales y finales de un de un bloque de texto que aparece antes o después de un blanco interlineal. Esta ubicación de puntuación sólo es posible en la cartela VENGADORES de la Versión A porque es la única con esta disposición gráfica. Ejemplo:



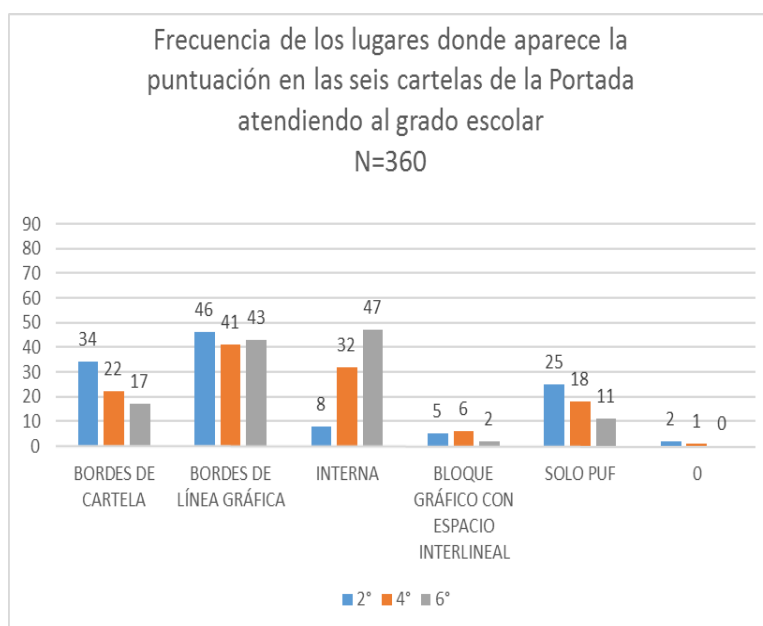
d) *Puntuación interna.* Se trata de la introducción de uno o más signos en el espacio inter palabra de cualquiera de la (s) línea (s) gráfica(s) de una cartela.

Ejemplo:



Para analizar la frecuencia con la que se puntúa cada uno de estos lugares de la cartela recurrimos a los criterios expuestos en el capítulo 5 para el conteo de ocurrencias de cada signo. Hicimos el conteo por cada grado escolar tomando en cuenta que cada niño tiene 6 cartelas por lo tanto registramos la ubicación de la puntuación en las 360 cartelas (6 cartelas x 60 niños, es decir 120 cartelas por cada grado escolar).

Gráfico. 12 Frecuencia de los lugares donde aparece la puntuación en las seis cartelas de la Portada atendiendo al grado escolar.



Los resultados muestran que los niños de segundo grado tienden a puntuar en los bordes de la cartela (34) y en los bordes de línea gráfica (46). Hay apenas hay 8 casos de puntuación interna y 5 de bordes de bloque lo que anticipa que los niños de este grado trabajan en la periferia del texto, y posiblemente, en el espacio gráfico y no en el textual como lo vimos con los niños de segundo grado en la Historieta.

El caso contrario se da en sexto grado donde este grado registra el pico de frecuencia en puntuación interna (47) seguido de puntuación de línea (43). Esto, en oposición al segundo grado, podría ser el índice de un trabajo en el espacio textual.

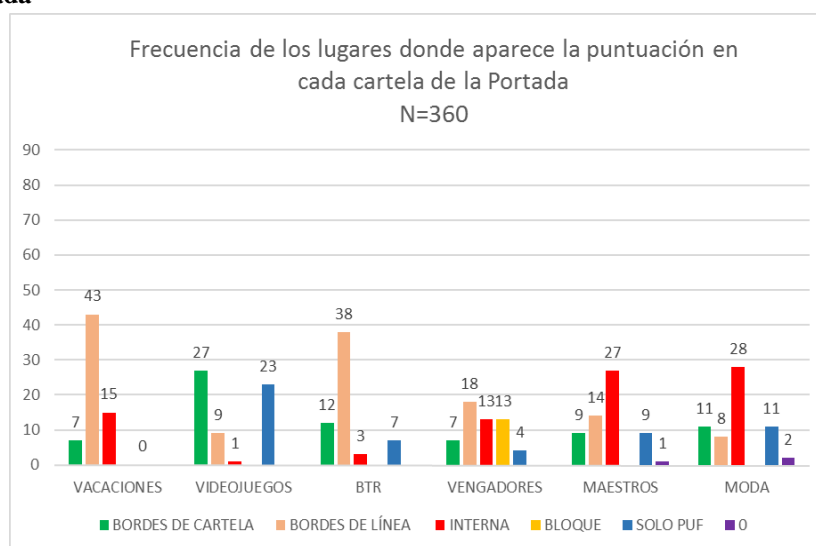
Notamos también una diferencia en el uso de *puf* como única puntuación. Los 25 casos de segundo grado disminuyen a poco menos de la mitad en sexto grado.

Los casos de cuarto grado, si bien aparecen como “intermedios” entre segundo y sexto grado, hay que considerar que tienen mayor presencia en las frecuencias de bordes de línea (41) y puntuación interna (32).

Considerando un contraste con las respuestas sobre la puntuación predominante encontramos algunas correspondencias entre los datos de la Tabla 8 y el Gráfico 12. Los niños de segundo grado usan predominantemente EXP, lo que significa que usan la puntuación expresiva para marcar los bordes de cartela y de línea gráfica. Los niños de sexto grado son los que emplean más la combinación PB+EXP en una misma cartela lo que coincide con la alta frecuencia de puntuación interna en este mismo grado.

Revisemos ahora la frecuencia de las distintas ubicaciones de puntuación en cada cartela (Gráfico 13).

Gráfico. 13 Frecuencia de los lugares donde aparece la puntuación en cada una de las seis cartelas de la Portada



Si atendemos a la ubicación de la puntuación en cada una de las cartelas (Gráfico14) ahora encontramos coincidencias con los datos presentados en la Tabla 8.

Vemos, por ejemplo, que la cartela VIDEOJUEGOS tiene la frecuencia más alta de puntuación en los bordes de cartela (27), pero también de sólo *puf* (23). Estos datos coinciden con el alto porcentaje de uso de EXP (47%) y *puf* (39%) que presentamos en la Tabla 8. En esa misma Tabla vimos que MODA y MAESTROS se destacaban por la presencia de PB y PB+EXP lo que corresponde a la alta frecuencia de casos de puntuación interna en esas mismas cartelas en el Gráfico 13.

En la Tabla 8 vimos que VACACIONES registra 39 casos de EXP y 13 de PB, el Gráfico 13 nos muestra que al menos 43 de esos 52 usos se ubican en los bordes de línea gráfica que es la ubicación predominante en esa cartelita.

BTR tenía el pico de frecuencia EXP (23) con una distribución más o menos equitativa de PB (12) y PB+EXP (14). No obstante, ahora vemos que 38 de esos casos son usos en bordes de línea gráfica.

7.1.3 Desglose de PB según su ubicación en el texto: interna o al final de línea gráfica

En este apartado mostraremos cómo se distribuye la PB en las cartelitas de ambas versiones distinguiendo las comas y puntos internos [*vint* y *point*] de las comas y puntos al final de línea gráfica que no corresponde a la última línea del texto [*vil* y *pul*]. En los siguientes Gráficos mostramos los datos del total de la población distribuido en las dos Versiones. Adelantamos que, para comprender algunos de los resultados, será necesario referirnos a distinciones que son de orden textual, específicamente a lo que se refiere a a los fragmentos de texto que tienden a ser más delimitados y a los finales críticos.

Gráfico 14. Frecuencia de PB al final de línea gráfica y PB interna en cartelitas de la Versión A

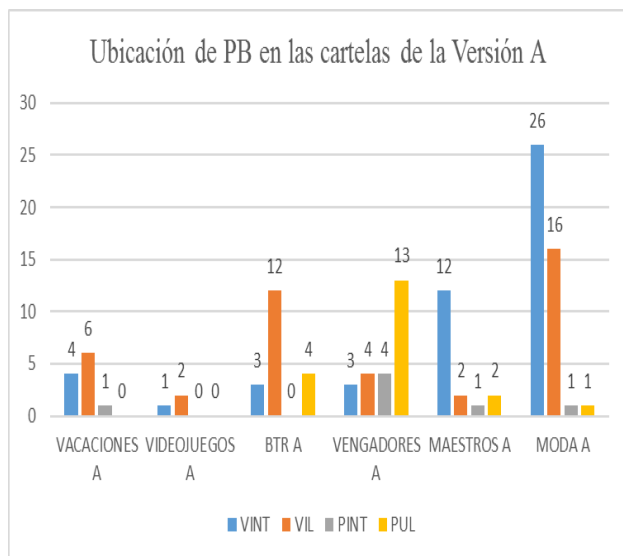
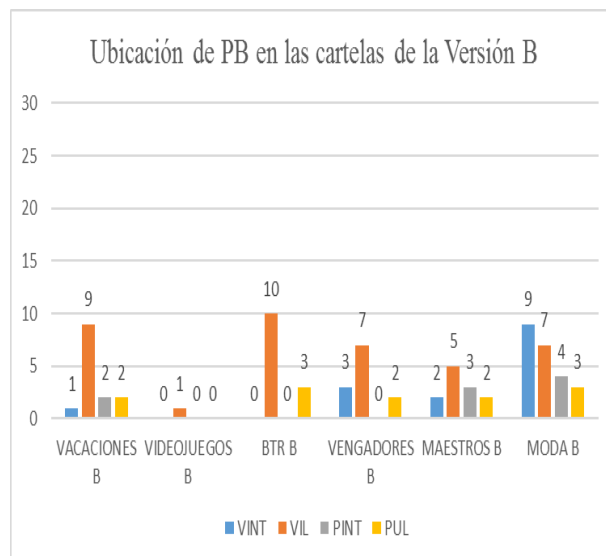


Gráfico 15. Frecuencia de PB al final de línea gráfica y PB interna en cartelitas de la Versión B



El primer observable en cinco de las cartelitas (todas menos VENGADORES) es que, sin importar la versión, las ocurrencias de comas siempre son mayores a las del punto. Como en la Historieta, la coma es el signo separador privilegiado. En el caso de VENGADORES el signo privilegiado de la Versión A es *pul*. Este dato se comprende porque el *pul* es el signo que marca el cierre del primer bloque gráfico. Ahora revisemos lo más sobresaliente de cada cartelita.

La cartela VIDEOJUEGOS en cualquiera de sus versiones es la cartela con las menores ocurrencias de puntuación de línea gráfica e interna. Sabemos que esto se debe a que los niños usan EXP o *puf* preferentemente. No obstante cabe mencionar que los usos de *vil* se relacionan a la primera línea gráfica en ambas versiones. La única *vint* que recibe esta cartela aparece en la Versión A entre las palabras [ADRENALINA, AL MÁXIMO].

La cartela MODA, por el contrario, es la que más *vint* recibe de todas las cartelas y una de las que más *vil* registra. Estas comas están vinculadas a los tres elementos seriados que contiene el texto. La ubicación de uno de ellos coincide con el final de la línea lo que explica las *vil*. Cuando se trata del comparativo entre versiones, llama la atención que aunque en ambas versiones el texto es exactamente el mismo, la Versión A es la que más puntuación interna recibe.

En la cartela VACACIONES *vil* es el signo más usado en ambas versiones. La puntuación de línea de esta cartela (tanto con *vil* como con *pul*) aparece en la primera línea. Una posible explicación es que, quienes introdujeron estos signos, tengan la intención de separar el enunciado [TE VAS DE VACACIONES] del apelativo [PREGÚNTALE] como el resultado de la identificación de un cambio de modalidad enunciativa. La puntuación interna, en cambio, aparece antepuesta a la palabra [CÓMO] que pudo ser usado como una marca léxica que indica un cambio de enunciado.

En BTR la presencia de ocurrencias de *vil* es predominante en ambas versiones, con una diferencia de apenas dos casos más en la versión A. En esta cartela no hay una línea preferente para ubicar *vil* o *pul*.

Igual que en MODA, llama la atención que MAESTROS- siendo una cartela con texto idéntico en ambas versiones- haya recibido apenas cinco marcas de puntuación interna [*vint* y *pint*] en la Versión B contra las 13 de la Versión A. Recurriremos a las justificaciones para tratar de entender estas frecuencias. Cabe aclarar que en cualquiera de las versiones, la puntuación interna (con *vil* o *pul*) aparece antes del verbo [DESCUBRE]. Esto sugiere un uso intencionado para separar el enunciado apelativo al que pertenece.

Ahora pongamos el total de las frecuencias de *pul* y *vil* en relación con las cartelas que contienen líneas con finales críticos: VACACIONES Y MAESTROS en ambas versiones y VENGADORES en la Versión B. El Cuadro 18 muestra el total de puntuación de línea que recibe cada uno de estas cartelas.

Cuadro 18. Puntuación de final de línea gráfica en recuadros con y sin finales críticos

CARTELA	Puntuación de final de línea gráfica (<i>vil</i> y <i>pul</i>) en ambas versiones			
	Versión A		Versión B	
VACACIONES	[un]	1	[un]	-
MAESTROS	[un]	1	[un]	3
VENGADORES	-	-	[para]	1
Total	-	2	-	4

Como vemos, son muy pocos los casos de puntuación vinculadas a un final crítico. Es altamente posible que estos casos correspondan a niños de grados escolares inferiores. Vimos en Historieta la importancia que tienen estos casos porque son una muestra del trabajo sobre el espacio gráfico y no sobre el espacio textual que hacen los niños en ciertos momentos del aprendizaje de la puntuación. Revisaremos con detalle estos casos cuando analicemos las justificaciones de sus autores

7.1.4 Desglose de EXP según su ubicación en el texto: interna o al final de línea gráfica

En este apartado mostramos los resultados de EXP [¿? y ¡!] en ambas versiones de la Portada. Los siguientes Gráficos 16 y 17 muestran los datos de la ubicación de EXP en las dos Versiones.

Gráfico 16. Frecuencia de EXP interna y de final de línea en las cartelas de la Versión A

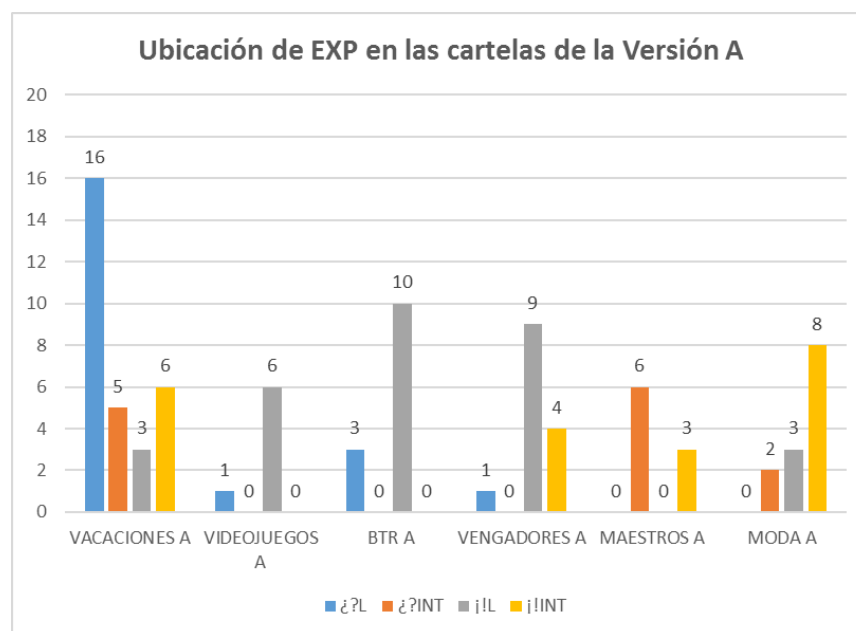
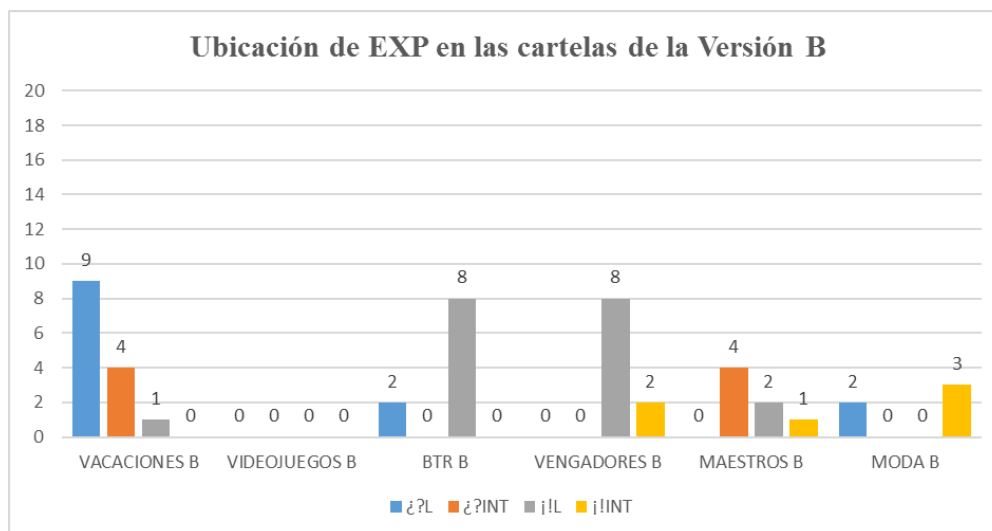


Gráfico 17. Frecuencia de EXP interna y de final de línea en las cartelas de la Versión B



En un vistazo general es posible apreciar que las cartelas de la Versión A registran las mayores frecuencias de EXP.

Una segunda mirada nos permite ver que los [¡!] usados en los bordes de línea gráfica tienen las mayores ocurrencias en ambas versiones de las cartelas VENGADORES (17) y BTR (18) y sólo en la Versión A de VIDEOJUEGOS (6) -estos últimos posiblemente suscitado por la frase intensificadora [ADRENALINA AL MÁXIMO].

VACACIONES es la cartela con la frecuencia más alta de [¿?] en los bordes de línea gráfica en ambas versiones. La ubicación de estos signos está directamente vinculada al enunciado [TE VAS DE VACACIONES] lo que nos dice que 25/60 niños lo leyeron como un enunciado interrogativo y marcaron intencionalmente esta modalidad de enunciación. Esta misma cartela recibe 9 [¿?] internos entre ambas versiones, todos antepuestos a la palabra CÓMO lo que nos dice que fue usada como una pista léxica de modalidad interrogativa. Algo muy similar ocurre con los 6 casos de [¿?] interna en la Versión A y los 4 de la Versión B de la cartela MAESTROS. Los 10 casos aparecen asociados a la frase interrogativa [POR QUÉ]. El análisis de las justificaciones para estos usos nos confirmará si estos usos de [¿?] están efectivamente anclados a estas pistas léxicas.

En lo que se refiere al uso interno de [¡!], las ocurrencias más altas aparecen en MODA (11). La mayoría de estos usos (9/11) destacan el enunciado apelativo [PONTE AL DÍA]. En la cartela VENGADORES los 4 casos de la Versión A aparecen vinculados al apelativo [OLVÍDALO]. Todos estos datos son una pista de la incidencia de variables léxicas y textuales de las cartelas.

7.2 Comentarios finales al apartado de respuestas gráficas de la Portada

A lo largo de estos apartados pudimos observar la presencia de dos líneas evolutivas en las respuestas gráficas de la Portada. La primera de ellas es la que va de hacer usos exclusivos de un tipo de puntuación (sólo EXP; sólo PB; sólo *puf*), a puntuar alternadamente algunas cartelas sólo con EXP y algunas sólo con PB hasta lograr puntuar algunas cartelas con la combinación de PB+EXP. La segunda evolución la vimos en la ubicación de los signos. Ésta inicia con la puntuación en los bordes de la cartela, seguida de los bordes de línea gráfica hacia la puntuación interna.

Esta evolución es similar a la que presentamos en Historieta donde los usos menos evolucionados se concentraban en los usos de puntuación no discriminatoria entre los recuadros y los globos, es decir, en los grupos que se caracterizaron por el empleo de las combinaciones [EXP//EXP]; [PB//PB] y [PB EXP// PB EXP]. En la Historieta los grupos intermedios reservaban un tipo de puntuación para cada uno de los espacios [PB//EXP; 0//EXP] (lo que es una respuesta equivalente a usar PBΔEXP en ente cartelas) y solo los grupos más avanzados de Historieta lograron emplear PB+EXP en algunos Globos – lo que agrupó a los niños con la combinación PB//PB EXP. Este último sería un uso equivalente a usar PB+EXP al interior de algunas cartelas.

Si atendemos los datos de cada cartela por separado, podemos decir que no todas las cartelas recibieron marcaciones equivalentes. Las diferencias parecen estar motivadas por las características textuales y el léxico propio de cada cartela. Por ejemplo, la cartela MODA, a diferencia de las otras, presentó una alta frecuencia de PB (de línea e interna) gracias al listado que la compone; VACACIONES y MAESTROS reciben la mayor cantidad de [¿?] dada la presencia de [CÓMO y POR QUÉ]. Pero, en el marco de estas diferencias, encontramos que la puntuación interna tiende a delimitar los enunciados apelativos. En el siguiente capítulo prestaremos atención a estos observables porque pueden ser el equivalente a la necesidad de delimitar los cambios de modalidad enunciativa que registramos en Historieta.

Vimos también que la Versión A recibe la mayor cantidad de puntuación expresiva. Sin embargo, los usos y ubicaciones de EXP no difieren de aquellos en la Versión B.

Como en la Historieta, encontramos algunos usos de puntuación en finales críticos de las cartelas. Son pocos -porque también son pocas las líneas que tienen este tipo de final- pero es la advertencia de que el uso de puntuación con criterios meramente gráficos también está presente en la Portada.

7.3 Análisis de las justificaciones y de los propósitos que orientan el empleo de puntuación en la Portada

En este apartado analizaremos las respuestas obtenidas de las interacciones verbales entre los niños que conformaron cada pareja y con la entrevistadora a propósito de la puntuación que incorporaron en la Portada. Antes de comenzar queremos mencionar que, a diferencia de la Historieta donde vimos que los niños superaron la fragmentación del texto y reconstruyeron la continuidad discursiva entre sus viñetas, los niños que trabajaron con la Portada abordaron y asumieron la fragmentación franca entre sus elementos¹, esto es, no intentaron vincular la temática o contenido entre cartelas.

La macro puntuación del texto, generada por la organización de la página - textos separados por cartelas, tipografías y colores – seguramente provocó que el orden de lectura fuera distinto al de la Historieta. Al leer la Portada en voz alta, algunos niños siguieron una lectura en columna “arriba-abajo”, otros en “zigzag” y unos más sin un orden sistemático.

Este dato es importante porque da cuenta de que los niños – en tanto lectores contemporáneos – reconocen la materialidad específica y la tipología de los textos. Se trata de la capacidad de los niños para reconstruir el texto desde su forma (su estructura superficial) como desde su contenido (su significado). Esto último ya que todas las justificaciones muestran que los niños reconocieron el género y entendieron el contenido de los titulares provistos como textos independientes.

El análisis que presentamos en adelante se centrará en la puntuación incorporada en las cartelas que forman el cuerpo de la Portada. Abordaremos los aspectos relativos al formato y elementos gráficos de su diseño cuando tengan una relación directa con la puntuación empleada por los niños.

7.3.1 Indicadores de uso y función de la puntuación

Los ejes evolutivos que permitieron la agrupación de las respuestas en la Historieta también nos han permitido organizar las respuestas de la Portada. El *eje gráfico*, a partir de los indicadores de ubicación y tipo de puntuación, nos permitió ver la transición de la ubicación de los signos desde el espacio gráfico que va de los bordes de cartela, a los bordes de línea gráfica hasta la ubicación al interior de las cartelas. También nos permitió registrar el uso de los signos de puntuación, un uso que inicia con el empleo exclusivo o predominante de un tipo de puntuación en todas las cartelas (sólo PB o sólo EXP) a usos alternados de PB y EXP entre cartelas, hasta la combinación de PB y EXP en una misma cartela y entre cartelas.

El *eje de lo justificado* puso de manifiesto que la relación interpretación-puntuación muestra una evolución similar a la de Historieta. La dimensión de la relación puntuación-lectura, la que se vincula a lo que se distingue con la puntuación, también muestra una evolución que va de lo gráfico a lo textual. Las primeras justificaciones de los signos se centran en hacer que el texto se vea ordenado o en que separen las palabras

¹ Este dato lo obtuvimos gracias a que registramos el orden de lectura que siguieron los niños en la primera etapa de la situación de indagación: lectura y puntuación individual del texto.

para que se lean bien. En momentos más avanzados, las justificaciones se centran en la función de la puntuación como separadora de discursos que posibilitan la delimitación de enunciaciones en las cartelas.

La identificación de ciertas palabras y frases modalizadoras en los textos de la Portada contribuyó a la incorporación de puntuación en determinados espacios textuales como veremos más adelante. En efecto, en las justificaciones reaparece el léxico como anclaje entre la *interpretación del texto y la puntuación*, así como un puente entre el lector singular (Yo aquí y ahora soy el destinatario de la publicidad. Yo marco con puntuación lo que provocaron en mí) y el lector múltiple (otros que, como yo, pueden leer esta misma portada) que busca marcar con puntuación las intenciones de un enunciador (yo aquí y ahora uso la puntuación para marcar la apelación que aparece en el texto). En este sentido, la concepción del lector también reaparece como un indicador evolutivo.

A partir del *eje gráfico*, y en función de las respuestas gráficas que produjeron, los niños fueron clasificados en cinco grupos. El Cuadro 19 muestra los grupos resultantes en un orden evolutivo. El total es de 58 porque hay dos casos especiales, ambos de 2º grado. El Cuadro 19 nos permite observar que la mayor parte de los niños de segundo grado se concentra en el Grupo 1; que los niños de cuarto grado se concentran en el Grupo 3 y que los niños de sexto se distribuyen en los Grupos 4 y 5. Hay una progresión evolutiva.

Cuadro 19. Distribución de la población que resolvió la Portada en grupos de acuerdo al tipo de respuestas gráficas

Grupo	Característica	2º	4º	6º	N=
Grupo # 1	Tendencia a uso global de sólo EXP o sólo PB Con predominio de puntuación de bordes de cartela y/o bordes de línea guiada por criterios gráficos	10	4	1	15
Grupo # 2	Uso de sólo EXP o sólo PB por cartela con tendencia a ubicación en bordes de línea y esbozo de puntuación interna en una sola cartela guiado por pistas léxicas	6	4	3	13
Grupo # 3	Con puntuación interna en 1 o 2 cartelas con un solo tipo de puntuación guiada por pistas léxicas	2	7	3	12
Grupo # 4	Uso de PB y EXP interna en 2 o más cartelas, pero sólo PB + EXP en una cartela guiado por criterios léxicos y textuales	-	5	6	11
Grupo # 5	Uso de PB + EXP interna en 3 o más cartelas guiado por criterios textuales	-	-	7	7
Total		18	20	20	58

Describiremos las características de cada uno de estos grupos poniendo en primer plano las justificaciones reveladoras de la evolución de los criterios de puntuación. Centramos la primera presentación del análisis en las cartelas MAESTROS, VACACIONES, BTR y VENGADORES porque como vimos en el capítulo anterior, son las que más claramente muestran la evolución de las respuestas gráficas. Además estas cartelas concentran los textos más complicados pues incluyen: apelativos, referencias a enunciadores y cambios de modalidad enunciativa. La puesta en relación entre las respuestas gráficas y sus justificaciones nos ayudará a dar cuenta de la evolución de los criterios para puntuar los textos de cada cartela.

Atenderemos las respuestas que se refieren a PB y EXP, los casos de otros signos los trataremos por separado. Sólo nos referimos a los OS cuando las justificaciones para PB o EXP se vinculen a estos otros signos. También nos centraremos en el texto que comparten las Versiones A y B, pero tomaremos en cuenta el título que acompaña el texto de las cartelas de la Versión A cuando las justificaciones de los niños se refieran a éste.

GRUPO #1

TENDENCIA A USO GLOBAL DE SÓLO EXP O SÓLO PB CON PREDOMINIO DE PUNTUACIÓN DE BORDES DE CARTELA Y/O BORDES DE LÍNEA GUIADA POR CRITERIOS GRÁFICOS

Este grupo está formado por quince niños, diez son de 2º, cuatro de 4º y uno de 6º. En variedad de signos, los niños que conforman este grupo usan un sólo signo por cartela: sólo *puf*, sólo EXP (¡! y ¿?) o sólo PB (*vi* y *pu*), aunque su repertorio sea mayor.

Hay 5 niños que resolvieron la versión A y el resto la B, lo que hace a esta última la versión predominante. No obstante, las respuestas que caracterizan a este grupo no muestran distinciones evidentes entre versiones. Los niños en general emplean marcas que aparecen en los bordes de cartela o de línea gráfica. No hay puntuación interna.

En el contexto global de la Portada, los niños son sistemáticos en la manera de puntuar cada una de las cartelas. Identificamos cuatro patrones gráficos:

- (1) Puntuar los bordes de cada cartela con los signos pares de EXP. Ejemplo:

¡	texto	texto	texto	texto
	texto	texto	texto	texto
	texto	texto	texto	!

- (2) Puntuar lo bordes de la primera línea gráfica con PB o par de EXP y la última línea con *puf*. Ejemplo:

¡	texto	texto	texto	!
	texto	texto	texto	
	texto	texto	texto	.

	texto	texto	texto	,
	texto	texto	texto	
	texto	texto	texto	.

- (3) Puntuar los bordes de todas las líneas gráficas con el mismo signo.

¡	texto	texto	texto	!
¡	texto	texto	texto	!
¡	texto	texto	texto	!

- (4) Puntuar el borde que señala el inicio del texto con un signo EXP de apertura y el borde final con *puf*.

¡	texto	texto	texto	
	texto	texto	texto	
	texto	texto	texto	.

Los textos de Sara 2° A (Anexo 11) y Sammy 4°B (Anexo 12) ejemplifican las características visibles. En el Cuadro 20 mostramos la totalidad de niños que conforman este grupo, la puntuación empleada en cada cartel. Como en la Historieta, en la columna “Parejas en este grupo” muestra quiénes en ese grupo conforman una pareja o bien en qué otro grupo se ubica el otro miembro de la pareja cuando éste no se encuentra en el mismo.

Cuadro 20. Niños que conforman el Grupo #1 “TENDENCIA A USO GLOBAL DE SÓLO EXP O SÓLO PB CON PREDOMINIO DE Puntuación DE BORDES DE CARTELA Y/O BORDES DE LÍNEA GUIADA POR CRITERIOS GRÁFICOS” y la puntuación empleada en las cartelas y cabeceras de la Portada

GRUPO # 1		TENDENCIA A USO GLOBAL DE SÓLO EXP O SÓLO PB CON PREDOMINIO DE PUNTUACIÓN DE BORDES DE CARTELA Y/O BORDES DE LÍNEA GUIADA POR CRITERIOS GRÁFICOS															
Parejas en este Grupo	N=	Nombre	GRADO	V	CUIDADO	VACACIONES	INCREÍBLE	BTR	SECCIÓN	MAESTROS	PELIGRO	CINE	MODA	JUEGOS	SOMOS NIÑOS	EDICIÓN ESPECIAL	
	1	SARA	2	A	¿?	¿? puf	i!	puf	¿?	puf	0	¿?L puf	¿? puf	i!	¿?	i!	
	2	UZIEL	2	A	i!	¿?L ¿?L ¿?L	¿?	¿?L ¿?L ¿?L	puf	pul pul puf	i!	i! i! i!	gui gui	¿?L ¿?L ¿?L	pul-pul	gui-gui	
Laura G#2	3	JORGE	2	A	^^	¿?	puf	pul pul puf	pul puf	0	0	i!	puf	i!	i!	0	
Flor G#4	4	MAU	4	A	0	¿?	i	!	0	i!	0	i!L puf	0	i!	0	0	
Marita G#5	5	EMANUEL	6	A	i!	puf	i	!	puf	puf	0	i!L puf	puf	i!	0	0	
	6	GILBERT O	2	B		iA puf			puf	0	puf		puf	puf	puf	0	0
	7	MARIANA	2	B		¿A puf			¿A !C	¿A	puf		¿A puf	¿A puf	¿A puf	0	0
Manuel G-T	8	ÁNGEL	2	B		¿?L			puf	0	vil puf		i!	puf	i!	i!	0
	9	GUSTAVO	2	B		pul puf			pul puf	0	vil vil puf		vil puf	vil puf	puf	i!	puf
	9	ANA	2	B		vil			vil	0	vil puf		vil	puf	puf	i!	i!
	10	MARIJO	2	B		puf			puf	0	0		puf	puf	puf	i!	puf
	11	SOLEDAD	2	B		puf			puf	0	0		puf	puf	puf	0	0
Mercedes G#2	13	SAMMY	4	B		i!			i!	¿	?		i!	¿?	¿?	i!	0
Carelia G#2	14	ANDRÉ	4	B		puf			pul puf	puf	puf		puf	pul pul pint puf	puf	0	0
Rosita G#3	15	MAGDIEL	4	B		?L puf			puf	0	0		puf	puf	puf	0	0

Los niños de este grupo comprenden cada texto, pero no se anclan en el contenido. Trabajan en la periferia del texto y la puntuación que incorporan es orientada por criterios gráficos. Sus justificaciones muestran una función generalizada para cada tipo de puntuación. Por ejemplo, PB siempre tiene una función separadora, aunque puede variar aquello que se separa. El diálogo entre Gustavo y Ana (pareja de 2º, B) a propósito del uso de PB en la cartela VACACIONES ayuda a ilustrar bien este punto.

Gustavo (2º, B)

Ana (2º, B)

TE VAS DE VACACIONES.
PREGÚNTALE A UN
EXPERTO CÓMO
EVITAR LAS TERRIBLES
ALERGIAS.

TE VAS DE VACACIONES,
PREGÚNTALE A UN
EXPERTO CÓMO
EVITAR LAS TERRIBLES
ALERGIAS.

Gustavo: te toca Ana

Ana: el de la playa? / (lee) TE VAS DE VACACIONES (pausa)
PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO (pausa) EVITAR LAS TERRIBLES
ALERGIAS

ET: qué pusiste?

Ana: punto final y una coma

Gustavo: para qué le pones coma?

Ana: son para separar cosas o algo / para separar lo primero / lo importante / de los demás

Gustavo: y el punto por qué?

Ana: siempre que terminas algo debes de poner un punto

Gustavo: yo más o menos igual que porque hay que separar las cosas / pero yo separé con punto / estoy bien?

ET: no hay errores en esto / más bien / se trata de saber qué pensó cada quien // Ana / no entendí lo de separar lo importante de lo demás

Ana: es que lo que dicen en la primera rayita siempre es lo más importante / porque es lo primero / así rápido te das cuenta de donde empieza lo segundo que ya no es tan importante

Gustavo: pues las comas sirven para separar eso pero el punto / el punto además sirve porque no puedes poner todo junto y el punto es para separar lo escrito y lo amontonado para que no sea difícil leer

Ambos dejan muy claro que los signos de PB son separadores, pero ¿qué separan? En este Grupo la función del *pul* y *vil* es la de separar bloques gráficos que faciliten el acceso a la información del texto. Para Ana, separar con una *vil* la primera línea de cada cartela ayuda visualmente a marcar la jerarquía del contenido (“lo que dicen en la primera rayita siempre es lo más importante”) y por tanto a un acceso rápido a la información principal. Para Gustavo, separar con un *pul* la primera línea de cada cartela ayuda a aligerar el texto (“separar lo escrito y lo amontonado para que no sea difícil leer”). Se trata de un uso gráfico – casi paratextual – vinculado a la legibilidad del texto, pero que no hace distinciones en el contenido textual de las líneas gráficas que marca. Esto se confirma en los 4 /6 casos de puntuación de líneas críticas a los que nos referimos en el apartado (7.1.3), mismos que aparecen como *pul* y *vil* subrayados en el Cuadro 20.

Por su parte, los niños que emplearon signos de exclamación -tanto en bordes de cartela como en bordes de línea- atribuyeron a estas marcas una función de destaque visivo que añade una propiedad al texto: lo hace interesante o lo hace atractivo sin llegar a especificar para qué o para quién. La justificación de Sammy (4°, A) para los signos de exclamación en los bordes de 3/6 cartelas ejemplifica bien esta característica.

Sammy (4°, B)

¡TE VAS DE VACACIONES
PREGÚNTALE A UN
EXPERTO CÓMO
EVITAR LAS TERRIBLES
ALERGIAS!

Sammy: Yo aquí y en casi todos puse signos de alegría / si se los pongo entonces lo escrito como que se hace más interesante / más alegre todo lo que está aquí y aquí y aquí (cartelas VACACIONES, VENGADORES y BTR)

Emanuel (6°, A) también atribuye a estos signos la función generalizada de destaque en 4/6 cartelas. Lo interesante del diálogo con su compañera Marita – del Grupo#5 – es que evidencia con mucha claridad la fuerza que puede tener el criterio gráfico sobre las decisiones de puntuación.

Emanuel (6°, A)

¡INCREÍBLE
VISITAREMOS MÉXICO
REVELA BIG TIME RUSH
BUSCA LA SORPRESA!

Emanuel: signos de exclamación en todo / desde INCREÍBLE hasta SORPRESA / porque llama la atención / así he visto que los usan en las revistas / así debe ir en todas

Marita: claro que llaman la atención / pero lo que te dicen también debe ser atractivo (ríe) / mira / ve / como aquí (lee cartela VENGADORES) ¡PELIGRO! / ¡OLVÍDALO! LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE / yo puse signos de exclamación / cuando lees PELIGRO con esos signos te congelas / bueno ese es el efecto / y luego lees OLVÍDALO con esos mismos signos y ahora te relajas / es el efecto contrario / pero para eso debes leer el texto / no es que solo llamen la atención los signos

Emanuel: lo que relaja es los signos de exclamación en todo no sólo en OLVÍDALO / si le pones a todo / lo ves y te llama la atención / y se te antoja leerlo

Marita: bueno / sí / se antoja pero es porque se usa con palabras como PELIGRO y OLVÍDALO / solo así tienen sentido / también la parte de LOS VENGADORES AL RESCATE no tiene mucho sentido si no entiendes cómo trabajan todas las palabras juntas

Emanuel: por eso van siempre en todo / con todas las palabras juntas / por eso van al inicio y al final de todo

Emanuel se centra en la propiedad de destaque que le atribuye a los signos. Aunque escucha a los argumentos de Marita², pareciera que la información que su compañera le provee es imposible de asimilar, como consecuencia la rechaza y no abandona ni reformula sus criterios (meramente gráficos).

Un dato interesante de este grupo es que este criterio gráfico – que por momentos pesa tanto en las decisiones de los niños - desaparece en las justificaciones para el uso de signos de interrogación.

En la caracterización de Grupo#1 de Historieta mostramos que algunos niños no logran distanciarse del texto y que en lugar de puntuar al objeto (texto) introducen la marca que refleja su reacción frente al contenido del texto. A esta puntuación la denominamos *puntuación del lector*.

Por otro lado, en el Capítulo 6 dijimos que el discurso empleado en las portadas de revistas intenta crear la impresión de diálogo entre quien anuncia y el destinatario potencial. Justamente, esta *puntuación del lector* reaparece y explica los signos de interrogación usados en las cartelas cuyo contenido situó a los niños como interlocutores singulares del texto. Magdiel (4°, B) es un ejemplo. Él introduce un par de signos de interrogación en los bordes de la cartela MAESTROS y justifica:

Magdiel (4°, B)

¿SECCIÓN EN SERIO LOS MAESTROS ACONSEJAN DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ?

Magdiel: signos de pregunta EN SECCIÓN EN SERIO

ET: sólo ahí? / qué hay con este otro? (signo de cierre)

Magdiel: y otro en DESCUBRE POR QUÉ porque hasta ahí es una pregunta / yo así lo puse

Rosita: sí van signos de pregunta en ¿DESCUBRE POR QUÉ? / porque ahí es una pregunta y las preguntas necesitan esas puntuaciones

Magdiel: yo le puse en todo porque quiero saber si además de dormir debo comer bien / a ver si esos maestros me sacan de la duda

Como vemos, los signos marcan la duda de Magdiel y no el contenido del texto. El deseo de saber más sólo es el suyo, así que los signos que introduce ignoran las interpretaciones de otros posibles lectores. No sólo eso es interesante - en tanto nos vuelve a mostrar la incidencia que tiene la centración en el punto de vista propio (el punto de vista del “yo” lector singular aquí y ahora) en la construcción de la puntuación – también lo es la confusión de voces como uno de los problemas que plantea la interpretación de este texto. Magdiel no solo marca su duda, sino que la destina a los “maestros”, al sujeto enunciante

² Más adelante veremos que los argumentos de Marita acerca de cómo los signos de puntuación adquieren ciertos significados en función de las palabras con las que trabajan (sic) son característicos del Grupo#5, al que pertenece esta niña.

que se presenta como conocedor de la respuesta. Un sujeto al que, desde la experiencia escolar de este niño, es factible atribuirle un mayor conocimiento del mundo. Una respuesta parecida a ésta la ofrece Ángel (2°, B) para los signos de interrogación en la cartela VACACIONES.

Ángel (2°, B)

¿TE VAS DE VACACIONES? PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS.

Ángel: de los signos de pregunta / yo los puse en el mismo lugar como lo tiene Manuel y el punto también

ET: pero dime cómo decidiste que iban esos signos de pregunta?

Ángel: es que no sé si tengo que preguntarle al experto ahorita / porque las clases todavía no acaban / mi mamá dice que falta mucho para las vacaciones de Navidad / y además con el frío no me voy a ir a la playa / el puntito lo puse por lo mismo que dijo él / con el puntito para terminar

Manuel: terminar las palabras

Ángel: no / para las palabras no / sólo son para terminar textos

Una vez más vemos al *lector singular* de la cartela planteándose una duda, marcándola con signos de interrogación en el texto y tratando de buscar argumentos en los eventos del mundo real para decidir si debe o no realizar la acción que el texto le propone (preguntar a un experto) en el momento inmediato posterior a su lectura (“no sé si tengo que preguntarle al experto ahorita”).

En el caso de Ángel, los signos se introducen en los bordes de la primera línea gráfica [TE VAS DE VACACIONES]. Una hipótesis para esa ubicación y no la de bordes de cartelas es que el enunciado de esa línea logró establecer contacto con su receptor. Como dirían Adam y Bonhome (2000) es el efecto del modo alocutivo como estrategia de proximidad comunicativa. Este punto es importante porque sirve para aclarar que los signos de interrogación como *puntuación del lector* aparecen en las cartelas cuyo contenido posicionó a los niños como interlocutores de los sujetos enunciados en ellas.

Un último dato a resaltar es que, aún cuando los criterios que orientan la incorporación son predominantemente gráficos o bien responden en ciertos casos a la concepción del lector, el signo empleado siempre es pertinente a la función que se le atribuye: los puntos y comas separan y ordenan; los signos de exclamación destacan visualmente porciones de texto para hacerlas atractivas y los signos de interrogación marcan la modalidad interrogativa. Cierto es que no hay un uso coordinado entre la función y el lugar donde se coloca el signo. Como lo mencionamos en el capítulo 5, este es el efecto del trabajo sobre el espacio gráfico. Esto último hace que las versiones, al menos en este grupo, no tengan incidencia en las respuestas de los niños.

GRUPO #2
USO DE SÓLO EXP O SÓLO PB POR CARTELA CON TENDENCIA A UBICACIÓN EN
BORDES DE LÍNEA Y ESBOZO DE PUNTUACIÓN INTERNA EN UNA SOLA
CARTELA GUIADO POR PISTAS LÉXICAS

Trece niños conforman este grupo: seis de 2°, cuatro de 4° y tres de 6°. En este grupo hay prácticamente una distribución equitativa de niños de la Versión A (6) y de la Versión B (7). Esto indica que, al menos en términos de la realización gráfica de las respuestas, las versiones tampoco tienen incidencia en las respuestas.

Desde el punto de vista gráfico, se mantienen algunas características del grupo anterior. Hay uso abundante de puntuación en bordes de cartela y de línea gráfica, pero aparecen dos rasgos que parecen ser el resultado de usos exploratorios: (1) hay una cartela con puntuación interna – no siempre en un sitio convencional y (2) hay al menos una cartela donde los niños introducen más de un signo. La tendencia en estas cartelas – las que contienen dos signos – es el uso repetido de un mismo par de signos expresivos [(¡!+¡!) o (¿?+¿?)] o la combinación de los dos EXP [(¡! + ¿?)].

Los textos de Anelissa (2°B) en el Anexo 13 y Mercedes (4°B) en el Anexo 14 muestran la apariencia gráfica de las respuestas. En el Cuadro 21 mostramos a los niños que integran este grupo y sus respuestas gráficas. Las celdas sombreadas facilitan la ubicación de la puntuación interna.

En el Cuadro 21 también podemos observar que los usos de puntuación aún no son sistemáticos, pero éstos representan los inicios de un trabajo sobre el texto como un todo que puede ser diferenciado en partes. Esto es relevante porque también incide en la reformulación de las funciones que atribuyen a los signos.

En el orden de lo justificado, vimos que los niños del Grupo#1 atribuían a los signos funciones que eran generalizables e independientes del contexto donde se introducen (los signos de exclamación dan alegría a todo sin importar el contenido de lo escrito; las comas siempre van en la primera línea de lo escrito porque el primer bloque gráfico siempre tiene la información importante). Podríamos decir que son usos “descontextualizados”. Dado que los niños de este Grupo #2 comienzan a explorar el espacio textual, aparecen funciones locales para los signos que, si bien generan efectos como los que refieren los niños del Grupo#1, ahora parecen generarse *desde y para* el contexto de la cartela donde los introducen.

Cuadro 21. Grupo #2 Niños que conforman el grupo “USO DE SÓLO EXP O SÓLO PB POR CARTELA CON TENDENCIA A UBICACIÓN EN BORDES DE LÍNEA Y ESBOZO DE PUNTUACIÓN INTERNA EN UNA SOLA CARTELA GUIADO POR PISTAS LÉXICAS” y la puntuación empleada en las cartelas y cabeceras de la Portada

GRUPO # 2		USO DE SÓLO EXP O SÓLO PB POR CARTELA CON TENDENCIA A UBICACIÓN EN BORDES DE LÍNEA Y ESBOZO DE PUNTUACIÓN INTERNA EN UNA SOLA CARTELA GUIADO POR PISTAS LÉXICAS														
Parejas en este Grupo	N=13	Nombre	GRADO	V	CUIDADO	VACACIONES	INCREÍBLE	BTR	SECCIÓN	MAESTROS	PELIGRO	CINE	MODA	JUEGOS	SOMOS NIÑOS	EDICIÓN ESPECIAL
Jorge G#1	1	LAURA	2	A	puf	¿?L iC	0	iC	0	?? int	0	i cL ¿?	0	¿? ic	i!	0
	2	JUAN	2	A	0	vil	vil	vil puf	pul	vint + puf	0	pul	vint+vil puf	vil	0	0
	3	ALFONSINA	2	A	""	vil	0	puf	0	vint puf	""	pul puf	vint puf	puf	""	0
	4	JOSÉ	2	A	i!	¿?L jint!	0	i!	puf	puf	0	i int !	i!	i!	puf	0
	5	GERARDO	2	A	ii!!	¿?int jint!	0	i!l ¿?l	0	¿?	0	i! i!+pufj !+puf	i! int	i!	!j	0
Miguel G#5	6	ABIGAIL	6	A	i!	¿?	i!	i!l j!l	dpu	puf	¿?	pul puf	pint pul puf	puf	0	0
Alfonso G#3	7	ANELISSA	2	B		pul		i!	0	puf		i!L pint puf	ii+puf	puf	i!	0
	8	LÍA	4	B		¿?int		!!	0	¿?		vil	puf	puf	0	0
	9	FERNANDA	4	B		vil		vil puf	0	vint puf		puf	0	puf	0	0
Sammy G#1	10	MERCEDES	4	B		0		ii! ii!	0	!!		!! jint !	?! ?!	i!	i!	0
André G#1	11	CARELIA	4	B		¿?l pint		pul puf	pul	puf		pul puf	puf	puf	0	0
Renata G#3	12	IRENE	6	B		¿?l		ii!!!	dpu	¿? int		i! psus	i!	ii !!	i!	i!
Delia G#3	13	ALAN	6	B		¿ ¿?int		i!l	0	i!		psus	i!	i!	ii !!	i!

La puntuación básica sigue siendo separadora, pero la finalidad de separar ahora apunta a indicar cambios de tema o de modalidad de enunciación.

Veamos el caso de la pareja Alfonsina-Juan (2º, A) quienes sólo usan PB en la Portada – rasgo del grupo anterior. Analicemos el diálogo entre ellos a propósito de las comas de línea que han empleado en la cartela VACACIONES.

Juan (2º, A)

TE VAS DE VACACIONES,
PREGÚNTALE A UN
EXPERTO CÓMO
EVITAR LAS TERRIBLES
ALERGIAS.

Alfonsina (2º, A)

TE VAS DE VACACIONES
PREGÚNTALE A UN
EXPERTO CÓMO,
EVITAR LAS TERRIBLES
ALERGIAS.

ET: veo que aquí (cartela VACACIONES) pusieron algo

Juan: una coma porque empieza otra cosa que no tiene que ver como PREGÚNTALE A UN EXPERTO

ET: qué es lo que no tiene que ver con PREGÚNTALE A UN EXPERTO

Juan: que una cosa es que me vaya de vacaciones y otra es lo que le debo pedir al experto / al final de la oración / quieres saber por qué punto? / porque ya se terminó lo que dijo aquí y empieza otra cosa

ET: Alfonsina estás de acuerdo?

Alfonsina: sí / yo también tengo una comita / y la comita aquí (COMO) porque ya te va a decir de lo debes hacer / EVITAR LAS ALERGIAS

ET: Juan / estás de acuerdo?

Juan: sí / porque es lo que le pides al experto / que te diga cómo evitar las alergias

ET: pero las comas no están en el mismo lugar

Alfonsina: lo que importa es que esté la coma para que sepas cuándo te va a decir el remedio

Juan: ya te dije que la coma es cuando cambia una cosa a otra cosa

Es posible apreciar cómo la interpretación del contenido del texto sirve para justificar aquello que se separa. Juan centra la justificación en la necesidad de distinguir la acción de ir de vacaciones de la acción de pedir información a un experto. Alfonsina la centra en la necesidad de marcar el sitio donde “entra la voz” del experto (*ya te va a decir de lo debes hacer / para que sepas cuándo te va a decir*). Son centraciones alternativas, pero ambas están contextualizadas en el contenido de la cartela.

La interpretación también parece mediar la ubicación del signo. Juan es sensible al cambio de modalidad de enunciación entre TE VAS DE VACACIONES como un aspecto de carácter personal (“una cosa es que me vaya de vacaciones”) y la modalidad imperativa con función de apelación PREGÚNTALE (“otra es lo que le pides al experto”). La ubicación de la coma al final de la primera línea gráfica coincide con este cambio discursivo. En cambio, Alfonsina es sensible a la presencia del experto como una voz en el texto, una voz de autoridad que “va a decir de lo debes hacer EVITAR LAS ALERGIAS”. Eso justificaría la coma al final de la tercera línea, que coincide con la introducción de lo que Alfonsina llama remedio.

Cuando PB se interna en el texto, tiende a ubicarse en lugares que -desde la perspectiva adulta o convencional- no son pertinentes. La misma pareja ahora discute la pertinencia de la ubicación de las comas internas que han usado en la cartela MAESTROS.

Juan (2°, A)

SECCIÓN EN SERIO,
LOS MAESTROS ACONSEJAN
DORMIR BIEN ANTES DE UN
EXAMEN, DESCUBRE POR QUÉ.

Alfonsina (2°, A)

SECCIÓN EN SERIO
LOS MAESTROS ACONSEJAN
DORMIR BIEN , ANTES DE UN
EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ.

ET: y en este? (cartela MAESTROS)

Alfonsina: una comita para separar lo que no va junto / yo creo que ahí va / porque primero te duermes y luego haces el examen

Juan: no / va en DESCUBRE porque ahí te dicen que descubras

Alfonsina: pero hasta que te despiertes vas a descubrir que te hace bien dormir

Juan: pero eso es lo que haces después de que te dicen que descubras

Como vemos, la función que otorgan a *vi* signo como separador “de lo que no va junto” permanece, pero ha recibido algunas transformaciones gracias al trabajo interpretativo del texto. En este caso, la coma interna de Alfonsina responde a una interpretación ordinal de las acciones, primero duermes y luego descubres los beneficios. Juan no está de acuerdo porque una vez más ha sido sensible a la apelación del enunciado imperativo, como consecuencia su coma interna aparece en el límite inicial de este enunciado.

Estos intentos por coordinar la interpretación del texto con la puntuación también aparecen para los usos de EXP. Veamos las justificaciones de la pareja Lía -Fernanda (4°, B). Lía ha usado EXP en cuatro cartelas, los usos recurrentes son los bordes de cartela, a excepción de los signos de interrogación internos en la cartela de VACACIONES. Fernanda, por el contrario ha usado sólo PB y sólo en los bordes de línea en 5/6 cartelas.

Lía (4°, B)

TE VAS DE VACACIONES
PREGÚNTALE A UN
EXPERTO ¿CÓMO
EVITAR LAS TERRIBLES
ALERGIAS?

Fernanda (4°, B)

TE VAS DE VACACIONES,
PREGÚNTALE A UN
EXPERTO CÓMO
EVITAR LAS TERRIBLES
ALERGIAS.

Lía: en el cuadro naranja yo puse este de interrogación (¿CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS?) porque es como si estás haciendo una pregunta / es como preguntar cómo debo de evitar las terribles alergias / por eso yo se lo puse
Fernanda: yo puse una coma porque es como para separar las palabras y el punto porque es el final
Et: tú crees que debería de ir una pregunta como tu compañera?
Fernanda: no sé / (piensa) / no / porque ahí es otro tema
Lía: ahí habla del mismo tema / todo es de lo que puede pasar en las vacaciones / solo separas la pregunta
Fernanda: no hay pregunta
Lía: sí hay porque dice PREGÚNTALE y dice CÓMO / con eso sabes que ya empieza la pregunta / ahí es la separación / el punto no quedaría bien ni la coma
Fernanda: por eso digo que son dos temas / uno es de las vacaciones y otro es de las alergias / por eso le preguntas al experto de las alergias y no de las vacaciones

No nos detendremos a analizar el razonamiento de Fernanda para el uso de coma porque es muy parecido al de los casos anteriores. Nos interesa el criterio de Lía porque nos ayuda a mostrar que en este grupo encontramos las primeras referencias explícitas al léxico como detonador de puntuación interna.

Lía dice haber usado los signos de interrogación porque dos elementos léxicos le ayudan a interpretar la presencia de una pregunta (porque dice PREGÚNTALE y dice CÓMO / con eso sabes que ya empieza la pregunta). Nuevamente vemos que, cuando los niños trabajan sobre el texto, algunos elementos léxicos se vuelven observables y sirven como anclas para hacer corresponder al signo con la interpretación. Esta relación entre puntuación y elementos léxicos se facilita cuando la palabra tiene relación directa con el signo [PREGÚNTALE → ¿?]. [CÓMO → ¿?]. [POR QUÉ → ¿?].

Esto también sucede con el signo de exclamación interno que usaron Gerardo y José (2°, A). La justificación muestra claramente la incidencia del léxico.

Gerardo (2°, A)

<p>¿TE VAS DE VACACIONES PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO? EVITAR ¡LAS TERRIBLES ALERGIAS!</p>

José (2°, A)

<p>¿TE VAS DE VACACIONES? PREGÚNTALE A UN EXPERTO ¡CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS!</p>

ET: qué signos pusiste?

Gerardo: de exclamación y de interrogación / porque te dicen preguntando que si TE VAS DE VACACIONES

ET: y como sabes que te están preguntando?

Gerardo: porque ahí dice así PREGÚNTALE y termina con CÓMO / esas son palabras de preguntar y debes de poner un signo

José: yo también puse los mismos signos

ET: vamos a ver José / por qué decidiste poner este signo en este lugar de TE VAS DE VACACIONES

José: porque dice TE VAS DE VACACIONES y yo le he escuchado en la tele y ponen esos signos

Gerardo: lo has visto en la tv?

José: sí por eso los puse / lo dicen de preguntar y luego dicen lugares bonitos donde puedes ir /si quieres

ET: y estos otros signos (¡!)?

Gerardo: son signos de exclamación / dice TERRIBLES / de muy peligroso / son alergias muy peligrosas / los signos te dicen / oh oh fijate aquí

José: yo le puse igual / pero desde aquí (CÓMO) porque esa palabra te dice cómo son terribles / si ves esos palitos desde CÓMO te preocupas y dices debo saber cómo no tener esas *alergias*

ET: y qué quieres decir con eso de que los palitos desde CÓMO te preocupan

José: los ves y sabes que es ahí hay algo que tengas cuidado / las ALERGIAS / esa palabra con el signo es la clave

Vemos con claridad la influencia de las palabras PREGÚNTALE y CÓMO en la puntuación de Gerardo. José hace referencia a una pregunta donde no hay una indicación léxica. Él asocia esta pregunta a las que ha escuchado en la publicidad televisiva. Es posible que la influencia venga de la palabra PREGÚNTALE aunque esté pospuesta. Lo que podríamos hipotetizar con más seguridad es que la alusión a la t.v. le posibilita dar corporeidad a la voz que pregunta.

En cuanto a los [¡!], estas justificaciones nos ayudan a ver cómo la función de destaque de los signos de exclamación sigue presente, pero ahora el léxico – como nuevo observable- suscita dos cambios. Por un lado, ayuda a controlar aquello que debe ser destacado en el contexto particular de la cartela, la frase o enunciado donde aparece la palabra “pista”. Una consecuencia de esto parece ser el inicio de la posibilidad de usar dos signos expresivos en una misma cartela, particularmente cuando encuentran más de una “pista”.³

Por otro lado, el léxico da sentido al *para qué* se destaca (se destaca porque es terrible / porque ahí hay algo de lo que te debes cuidar). La consecuencia de esto es la posibilidad de atribuir distintas funciones a un mismo signo, lo que parece más evidente en las justificaciones para los signos de exclamación.

La puesta en relieve de los elementos léxicos del texto entonces parece ser una condición que privilegia el trabajo sobre el espacio textual y sobre las funciones de los signos en el texto.

³ No decimos *coordinar dos signos* porque las justificaciones de los niños que usan más de un par de signos expresivos muestran que cada segmento delimitado responde a una decisión independiente tal como se puede apreciar en el ejemplo de Gerardo y José.

Pero el comienzo del trabajo sobre el espacio textual todavía no significa un cambio en la posición del lector. Estos niños aún se comportan como lectores singulares de la Portada, como sus destinatarios directos. Las justificaciones- como podemos constatar en los ejemplos- se centran en el *yo* (*a mí me dicen, yo pregunto*). En este grupo encontramos también que los signos de interrogación son las marcas privilegiadas de la puntuación del lector. Este es el caso del mismo Gerardo (2°, A) en la cartela BTR.

Gerardo (2°, A)

<p>INCREÍBLE ¡VISITAREMOS MÉXICO! REVELA BIG TIME RUSH ¿BUSCA LA SORPRESA?</p>

José (2°, A)

<p>¡INCREÍBLE VISITAREMOS MÉXICO REVELA BIG TIME RUSH BUSCA LA SORPRESA!</p>

José: para mí es de sorpresa // la sorpresa es INCREÍBLE (gritando) // BIG TIME RUSH viene a México

ET: Para ti eso es de sorpresa?

Gerardo: sí / para que todas las mujeres que les guste eso vayan a verlos y tengan los boletos

ET: entonces si tiene estos signos con eso ya van a ir?

Gerardo: Sí / representan la sorpresa / VISITAREMOS MÉXICO es la sorpresa

José: sí / ahí dice la palabra SORPRESA / entonces sí van / para la que se vea

ET: Gerardo / y este otro signo [¿?]/ si decías que todo es una sorpresa

Gerardo: los signos de exclamación son como para que vean que si van a México y al final dice BUSCA LA SORPRESA (leído con tono de sorpresa) /y yo me pregunto qué es lo que regalan

José: seguro es un boleto

Los signos de exclamación son para destacar algo en el texto; los signos de interrogación muestran el efecto del texto en lector.

Respecto a la incidencia de las Versiones, observamos que los niños que trabajaron con la Versión A incorporan la información de los títulos en sus justificaciones, aunque su empleo y presencia en el texto no parece determinante en las decisiones para empelar uno u otro signo. José por ejemplo comenta sobre los signos [¡!] en VACACIONES que “ahí hay algo que tengas cuidado”. Este comentario seguramente se debe a la presencia de la cabecera CUIDADO, aunque finalmente él mismo dice que la palabra clave es ALERGIAS. Algo similar sucede con este mismo niño cuando emplea la palabra INCREÍBLE como refuerzo de la sorpresa que representan los [¡!] en BTR: “la sorpresa es INCREÍBLE (gritando) // BIG TIME RUSH viene a México”.

Podríamos decir - con la cautela necesaria - que este grupo representa un momento de transición entre los criterios gráficos y los primeros criterios textuales. La información que proveen los elementos léxicos y las estructuras discursivas parece invalidar la “sobre generalización” de las funciones de los signos. Eso lleva a los niños a nuevas búsquedas o razonamientos que les ayuden a justificar y a conservar las funciones que conocen (que han construido) de los signos, pero ajustándolas a las nuevas situaciones contextuales (las del contenido de las cartelas).

GRUPO# 3

CON PUNTUACIÓN INTERNA EN 1 o 2 CARTELAS GUIADA POR PISTAS LÉXICAS Y/O CAMBIO DE MODALIDAD DISCURSIVA

Este grupo está integrado por 12 niños de los cuales dos pertenecen a 2°, siete a 4° y tres a 6°. Cinco de estos niños resolvieron la Versión A y siete la Versión B.

Tres características distinguen a este grupo del anterior: la reducción de cartelas con puntuación de bordes, el incremento de cartelas con puntuación interna⁴ y la variación de uso puntuación inter-cartelas e intra-cartelas. Ya no predomina el uso de sólo EXP ni sólo PB. Ahora hay algunas cartelas con PB y otras con EXP. Incluso, encontramos 5/ 12 casos que usan EXP+PB en una misma cartela. Este tipo de respuestas siempre presenta un patrón donde EXP se usa en bordes de cartela o de la primera línea (que puede ser el título de cartela en Versión A) y PB se ubica al interior del texto o en borde de otra línea gráfica.

El Cuadro 22 muestra quiénes conforman este grupo y cómo se distribuyen por grado, versión y combinación. Las celdas sombreadas facilitan la ubicación de la puntuación interna.

Las justificaciones para estas respuestas gráficas muestran algunos cambios que podrían parecer minúsculos pero que en realidad son relevantes. Uno de ellos es la manera de referirse al texto, hay un pasaje de justificar el uso de puntuación desde el *yo* - con frases del tipo “porque me hacen una pregunta o me hago una pregunta” - a justificar lo uso desde una postura descentrada mediante argumentos como “ porque hay una pregunta o son para que suene fuerte”. Esto es relevante porque nos dice que el lector singular comienza a desdibujarse. También nos dice que los niños comienzan a anticipar los efectos que la marca va a producir en otros lectores.

⁴ La puntuación interna mantiene las características del grupo anterior: puede usarse sólo un signo de PB, sólo un signo EXP o EXP+EXP.

Cuadro 22. Grupo #3 Niños que conforman el grupo “ CON PUNTUACIÓN INTERNA EN 2 CARTELAS CON UN SOLO TIPO DE PUNTUACIÓN GUIADA POR PISTAS LÉXICAS” y el desglose de la puntuación empleada en las cartelas y cabeceras de la Portada

GRUPO # 3		CON PUNTUACIÓN INTERNA EN 2 CARTELAS CON UN SOLO TIPO DE PUNTUACIÓN GUIADA POR PISTAS LÉXICAS														
Parejas en este Grupo	N = 12	Nombre	GRADO	V	CUIDADO	VACACIONES	INCREÍBLE	BTR	SECCIÓN	MAESTROS	PELIGRO	CINE	MODA	JUEGOS	SOMOS NIÑOS	EDICIÓN ESPECIAL
Regina G-T	1	ALBERTO	2	A	i!	¿?L vint vint	i!	vint puf	0	puf	0	i! vint i!l puf	i!	0	i!	i!
Frida G#4	2	RAMÓN	4	A	i!	¿?l	i!	puf	0	gui ¿int?	i!	iint! puf	vint vil vint puf	puf	0	0
	3	EDUARDO	4	A	""	vil	i!	puf	pu f	puf	i!	vint vil puf	vint vil vint puf	""	""	0
	4	ROSARIO	4	A	i!	vil puf	vil	"int" puf	""	¿vil?	0	iint!	vint vint vil vint puf	i!	¿?	0
Isaac G#4	5	MARITERE	4	A	0	!l+ vil	i!	puf	0	puf	0	pul puf	vint vint puf	vil puf	0	0
Annelisa G#2	6	ALFONSO	2	B		vil puf		vil dpu puf	0	puf		i! puf	vint pul !! puf	i!	puf	0
	7	NICOLÁS	4	B		¿?l puf		vil	vil	:	puf	vint vil puf	vint puf	vil puf	0	puf
	8	SOFÍA	4	B		¿?l puf		vil puf	vil	:	puf	vint vil puf	pul puf	i!	0	0
Magdiel G#1	9	ROSITA	4	B		¿?l vil puf		pul pul puf	0	¿int?		i! puf	pint pul puf	puf	0	0
Alejandro G#4	10	ABRIL	6	B		¿?L puf		vil!	dp u	psus		vil puf	i int!	i!	i!	"" puf
Alan G#2	11	DELIA	6	B		¿int?		i!	0	¿int?		i!	i!	i !!	i!	i!
Irene G#2	12	RENATA	6	B		vil puf		vil puf	0	i! int ¿?int		puf	i! int vil puf	i!	0	0

No nos detendremos en las descripciones o ejemplificaciones para los usos de puntuación interna con un signo de PB, un signo EXP o EXP+EXP que son similares a las del grupo anterior. Analizaremos las justificaciones que muestran los cambios antes mencionados. Maritere (4°, A) nos ayudará a ilustrar estos usos mixtos de PB y EXP, así como a entender qué es lo que posibilita la coexistencia de estos tipos de puntuación. Ella usa [¡!] + *vint* en la cartela VACACIONES. Nótese el patrón gráfico antes referido de esta combinación: EXP en bordes de línea y PB interna.

Maritere (4°, A)

¡TE VAS DE VACACIONES!
PREGÚNTALE A UN
EXPERTO, CÓMO
EVITAR LAS TERRIBLES
ALERGIAS.

Maritere: usé unos signos de exclamación en TE VAS DE VACACIONES / son para que llamen la atención / los puse gruesos para que se vean más /cuando lean que se trata de vacaciones van a querer leer lo demás

ET: y ese otro signo?

Maritere: la coma? / sirve para separar lo de PREGÚNTALE / (piensa) la orden de preguntar de la pregunta que te ordenan

El destaque de la primera línea con EXP y el engrosamiento del signo tienen la finalidad de atraer, pero también de conservar el contacto de los que “lean” el texto. Esta consideración a otros posibles lectores se acompaña con la anticipación de un segundo efecto de la marcación, la lectura de la palabra VACACIONES y por tanto, el deseo de “leer lo demás”.

La coma interna separa la frase apelativa que “emite” la revista (como instancia responsable del discurso) de la pregunta que debe quedar cargo del lector. Este es un uso interesante porque es una pista de cómo la consideración a un lector múltiple incide en la reformulación de la relación léxico-puntuación y de las funciones de los signos.

Los signos de exclamación mantienen la función de destaque y la coma se mantiene como un signo separador, pero ahora *destacar* y *separar* son funciones con destinación, se dirigen a otro con una finalidad muy específica: identificar la palabra VACACIONES, y derivado de ello, leer toda la cartela. La relación puntuación-léxico es tratada como una estrategia para influir en el destinatario.

El apelativo PREGÚNTALE no se pone en relación con los signos de interrogación sino con el acto directivo, donde la instancia responsable del discurso (Portada) pide al lector ejecutar la acción de preguntar. La coma separa el imperativo [PREGÚNTALE A UN EXPERTO] del contenido o mensaje que deberá incluir el lector en su mensaje cuando ejecute la pregunta.

Es cierto que los niños de este grupo tratan de distinguir segmentos internos en las cartelas. También es cierto que mantienen el criterio de relación signo↔elemento léxico para justificar la puntuación expresiva en bordes de cartela, línea o interna. Sin embargo,

esta relación se va replanteando en la medida que los niños toman conciencia del discurso apelativo global y en la medida en la que profundizan en la interpretación del texto.

El problema ahora es coordinar el uso de signos de distinta naturaleza con los cambios discursivos que se vuelven cada vez más observables gracias al léxico. Estas distinciones parecen serles bastante complejas, lo que explicaría por qué aparecen sólo en una cartela. En el caso de la misma Maritere es posible apreciar que, mientras el esfuerzo se concentra en VACACIONES, las otras cartelas mantienen una puntuación menos aventurada y más parecida al desempeño de los niños del grupo anterior (puntuación de línea + *puf* en VENGADORES, VIDEOJUEGOS y MAESTROS, *vints* para separar dos elementos de la serie en la cartela de MODA). Este mismo estilo de trabajo – donde el esfuerzo se concentra en una sola cartela- lo encontramos en Alfonso (2°, B), Eduardo (4°, A), Abril (6°, B) y Regina (6°, B).

El trabajo profundo en una cartela y no en otras es una muestra de una puntuación interna todavía inestable que requerirá más exploraciones que den lugar a nuevos procesos constructivos. La hipótesis es que las funciones y lugares “estables” de los signos permiten realizar nuevas exploraciones. Alberto (2°, A) nos ayuda a sostener este punto.

Él usa los signos de exclamación en 5/6 cartelas, en todas menos en VACACIONES. Nos dice que todos los signos de exclamación se usan porque “se tiene ver lo que dice y que gritar fuerte”. Cuando se le pregunta qué se debe gritar responde: “que somos niños / que están padres los juegos/ que hay películas en el cine/ de las cosas divertidas”. Esto nos habla de una función generalizada que es congruente con el discurso apelativo global de la Portada. También notamos que los signos de exclamación se mantienen en un lugar *seguro* (bordes de línea y bordes de cartela), es también un uso estable.

En tres de esas cartelas, los signos expresivos coexisten con una o dos comas. Precisamente es la coma la que carece de estabilidad de funciones y de ubicación (tiende a ubicarse en espacios internos que no siempre resultan afortunados). Las comas de Alberto separan de todo un poco por razones también variadas. Por ejemplo, en la cartela BTR, la coma entre [REVELA] y [BIG TIME RUSH] separa el verbo declarativo del nombre de la banda con la finalidad de que el lector de esa cartela esté atento a quién reveló la información del titular (“no confundan que es otro cantante que lo dijo”).

La coma en VENGADORES que utiliza entre [YA ESTÁN] y [AL RESCATE] sirve para anticipar que los personajes (los Vengadores) van a luchar y a rescatar. Esa coma es al mismo tiempo una marca que destaque silencioso. Los signos de exclamación destacan visualmente y tienen un efecto auditivo para este niño. Lo que resulta muy interesante es que la coma evita la saturación de destaques que provocaría el uso de otro par de [¡]: “pero aquí es para que se vea y sin que se oiga fuerte / y no se vean tantos signos iguales amontonados”. Esto parece ser un criterio gráfico que regula la cantidad de veces que un signo puede usarse en un mismo espacio.

Por último, en la cartela VACACIONES una de las comas separa dos momentos o acciones temporales “lo que se debe pensar antes de encontrar al experto y luego va lo que le vas a decir al experto”. La segunda coma “le” anticipa al experto el tema sobre el que debe hablar. Pero esta justificación tampoco es estable pues en un intento de dar cuenta de la pertinencia de sus comas, ofrece una nueva justificación vinculada a la evasión del uso reiterado de “y” (posiblemente influenciado por el discurso escolar – más autorizado- que suele sugerir la sustitución de esta conjunción por el uso de coma).

Detengámonos en sus producciones para ver estos usos y justificaciones en contexto.

Alberto (2º, A)

¡INCREÍBLE!
VISITAREMOS MÉXICO
REVELA, BIG TIME RUSH
BUSCA LA SORPRESA.

PELIGRO
¡OLVÍDALO LOS VENGADORES
YA, ESTÁN AL RESCATE!

¡te decimos lo mejor en el cine!
para este mes.

¿TE VAS DE VACACIONES?
PREGÚNTALE A UN
EXPERTO, CÓMO
EVITAR LAS TERRIBLES,
ALERGIAS.

Alberto: En este azulito va la coma / para separar quién dijo que va a venir a México y no confundan que es otro cantante que lo dijo.

Alberto: en este otro (VENGADORES) ya te dije que los signos hacen que se oiga fuerte / verdad?/ pero la coma sirve para que sepan que los Avengers sí van a luchar

ET: y por qué ahí la coma?

Alberto para que se vea la palabra RESCATE / luchan y eso es rescatar

ET: por qué con coma? / dijiste que los signos de exclamación son para que se vea

Alberto: sí / pero aquí es para que se vea y sin que se oiga fuerte / y no se vean tantos signos iguales amontonados

Alberto: utilicé las comas para separar las cosas / como cuando tienes que llevarte chamarra, bloqueador / y más cosas debes de ponerle una coma para que lea lo que va separado (las utiliza en TE VAS DE VACACIONES e INCREÍBLE)

ET: aquí qué se debe leer separado?

Alberto es que si leen todo junto no van a saber que se habla de dos / bueno / varias cosas

ET: cuáles son esas cosas?

Alberto: no las sabes porque no has visto bien las comas / lo dice que hay que preguntar / separas lo que se debe pensar antes de encontrar al experto y luego va lo que le vas a decir al experto / y vuelves a separar con la coma / pero esta es para que el experto oiga bien que debe decir solo de las alergias y no de otras enfermedades terribles como la varicela / a y también sirven las comas para que no pongas la y / y no diga y, y, y / si no se deben de poner comas. Mira que mal se oye (lee los titulares sustituyendo las comas por Y enfatizando esta conjunción) / ves qué mal se oye? / mejor con comas

ET: vamos a revisar despacito para que entienda

Alberto: ah / no se entiende porque no te he explicado que el signo de pregunta en ¿TE VAS DE VACACIONES? (tono interrogativo alargando la palabra vacaciones) es para cuando hay una pregunta / le pones así / estos signos para que vea que están preguntando

ET: y cómo sé cuándo están preguntando?

Alberto Poniendo los signos / ves / cómo sí van

ET: ok y como sé en qué momento poner los signos?

Alberto No sé / simplemente lo sabes / lo lees y lo sientes como una pregunta/ y ya el signo se lo pones.

Estas nuevas exploraciones tanto en el eje gráfico como en el interpretativo parecen marcar la transición hacia ver el texto como una unidad re-analizable.

La relación signo-léxico es estable en este grupo. Constituye un criterio de puntuación bastante satisfactorio cuando los observables del texto son palabras que fácilmente se pueden poner en relación con el signo (cómo, por qué, sorpresa, terrible). Pero esta relación biunívoca se invalida cuando las interpretaciones del texto rebasan los límites de la palabra e identifican otras unidades del discurso. Este nuevo análisis a su vez parece tener una relación estrecha con la capacidad de abordar el texto como lectores más cercanos al lector múltiple.

GRUPO #4

USO DE PB Y EXP INTERNA EN 2 o MÁS CARTELAS, PERO SÓLO PB + EXP EN UNA CARTELA GUIADO POR CRITERIOS LÉXICOS Y TEXTUALES

El cuarto grupo está formado por once niños. Este es el primer grupo donde no hay presencia de niños de 2°. Hay cinco niños de 4° y seis de 6°. La versión A domina sobre la B con 7/11 casos.

Es el primer grupo donde no hay ningún uso de puntuación en los bordes de cartela. Los usos de puntuación se distribuyen en los bordes de líneas gráficas y puntuación interna.

La puntuación interna aumenta considerablemente, la encontramos en un mínimo de tres cartelas y un máximo de seis, es decir hay niños que usan puntuación interna en la totalidad de las cartelas. Esta característica nos reafirma que hacer distinciones internas en más de tres cartelas no es una posibilidad para los niños más pequeños.

Ahora cabe aclarar que la puntuación interna tiene dos tendencias de uso. La primera es la que se presenta desde el Grupo#3 y que se caracteriza por usar un signo de EXP o solo un signo de PB al interior de la cartela. Estos usos aparecen un mínimo de dos veces por cada niño (celdas azules en el Cuadro 23). La segunda tendencia es la que recién aparecía en algunos casos del Grupo#3, la que consiste en usar PB +EXP en una misma cartela. Este uso ahora aparece en todos los casos de este grupo al menos una vez, pero con un máximo de dos apariciones (celdas grises en el Cuadro 23).

El Cuadro 23 muestra quiénes conforman este grupo y cómo se distribuyen por grado, versión y combinación. Las celdas sombreadas facilitan la ubicación de la puntuación interna.

Cuadro 23. Grupo #4 “USO DE PB Y EXP INTERNA EN 2 o MÁS CARTELAS, PERO SÓLO PB + EXP EN UNA CARTELA GUIADO POR CRITERIOS LÉXICOS Y TEXTUALES” y el desglose de la puntuación empleada en los recuadros y globos de la Portada.

GRUP O# 4		USO DE PB Y EXP INTERNA EN 2 o MÁS CARTELAS, PERO SÓLO PB + EXP EN UNA CARTELA GUIADO POR CRITERIOS LÉXICOS Y TEXTUALES														
Parejas en este	N= 11	Nombre	GRADO	V	CUIDADO	VACACIONES	INCREÍBLE	BTR	SECCIÓN	MAESTROS	PELIGRO	CINE	MODA	JUEGOS	SOMOS NIÑOS	EDICIÓN ESPECIAL
Maritere G#3	1	ISAAC	4	A	ii!!	vil puf	i!	vil vil puf	0	vint ¿int?	i!	vint vil puf	vint vil puf	i!l puf	¿?	0
Mauricio G#1	2	FLOR	4	A	i!	¿int?	0	jint!	0	vint jint!	0	jint!	jnet!	jint!	0	0
Ramón G#3	3	FRIDA	4	A	0	¿?L ¿int?	i!	vint vil puf	0	: pint ¿int?	i!	pul puf	vint vil puf	puf	0	0
	4	BELISARIO	4	A	i!	¿?! !	i!	vil puf	0	vint ¿int?	i!	jint!	vint vil vint jint!	i!l	0	0
	5	ROGELIO	4	A	0	¿?L puf	i!	vil puf	i!	vint puf	i!	jint!	vint vil j!int puf	vil	0	0
	6	BELLA	6	A	i!	¿? puf	i!	vil vil puf	0	vint puf	i!	vint pul puf	vint vil j!int puf	puf	0	0
	7	IKER	6	A	i!	pul pint puf	puf	dpu puf	puf	vint	ii!!	vil puf	j vint vil vint !	puf	puf	0
Adriana G#5	9	KAREN	6	B		i! vint puf		i! vil puf	0	vint puf		vil puf	vint +vint +vil vint + puf	puf	0	0
Abril G#3	10	ALEJANDRO	6	B		¿?L puf		vil pul puf	0	vint puf		vil puf	vint vil j! int	puf	i!	0
	8	PEDRO	6	B		¿?L puf		vil puf	dpu	vint puf		vil puf	vint+vil j!int + puf	puf	i!	puf
	11	CARLOS	6	B		¿?L puf		dpu vil j! puf	dpu	vint puf		vil puf	vint vil j!int puf	puf	i!	puf

Todavía encontramos usos de signos de interrogación vinculados a la presencia del léxico interrogativo y signos de exclamación asociados a léxico que remiten a ciertas emociones (SORPRESA, ESPECIAL, ADRENALINA). Uno de los cambios más relevantes de este grupo con respecto del precedente es que reconocen que los textos se orientan a un lector múltiple y que ciertas palabras han sido usadas por una instancia para hacer que el lector adopte cierto comportamiento o bien que reaccione de una manera determinada.

El reconocimiento de esta “intencionalidad” parece tener varias consecuencias. Una de ellas es la alusión a instancias no referidas en el texto a quienes puede atribuirse la creación y la intención del mensaje. Así, aparecen en las justificaciones agentes como reporteros, diseñadores, empresarios responsables de apelar e informar a los lectores.

Las apelaciones se vuelven observables y comienza otro tipo de puntuación interna. Todos marcan al menos un apelativo, generalmente en posición final. PONTE AL DÍA queda aislado en 9/11 casos; DESCUBRE POR QUÉ en 11/11 casos, BUSCA LA SORPRESA en 9/11 y OLVÍDALO en 3/11 casos. Volveremos a este punto más adelante.

Otra consecuencia es la capacidad de interpretar los efectos del discurso, la función que cumple una frase o un enunciado en el texto. Las justificaciones para EXP suelen expresar que el fragmento delimitado tiene *la intención de*, las justificaciones de PB que *trata el tema de*. El diálogo entre Iker y Bella (6º, A) ejemplifica muy bien estas nuevas distinciones.

Iker (6º, A)

<p>¡¡PELIGRO!! OLVÍDALO LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE.</p> <p>te decimos lo mejor en el cine para este mes.</p>

Bella (6º, A)

<p>¡PELIGRO! OLVÍDALO, LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE.</p> <p>te decimos lo mejor en el cine para este mes.</p>

Iker: PELIGRO con signos de exclamación y puntos / porque dice PELIGRO o sea como si hay algún problema / con los signos de la escritura / se vuelve una advertencia / advierten que algo del problema se dice en lo escrito / aquí rápido sabes que era un juego de los que hicieron la revista porque luego dicen OLVÍDALO y luego lees que se trata de una película

ET: y por qué dos signos?

Iker: porque así es más fuerte por así decirlo / pero fuerte de emoción / PELIGRO es un problema / con los signos dobles / los que hacen la revista advierten que es un gran problema

Bella: bueno yo puse los de exclamación en PELIGRO para llamar la atención / creo que uno es suficiente porque la palabra misma es atractiva / por eso la escogieron / después habla de lo mismo / pero puse una coma en OLVÍDALO porque es así como / aah ya no hay peligro porque ya llegaron los vengadores / después de que te dicen eso van los puntos porque cambia de tema / ya no hablan sólo de los Vengadores / hablan de otras películas que se estrenan este mes / la empresa que exhibe la película solo que anuncia la más padre para que quedes cautivado / como va terminando cada oración debe de ir un punto

Iker: sí / así es / solo si lees bien te das cuenta que la primera parte solo es de la película de VENGADORES y la otra es como de información

En esta conversación podemos ver que para Iker “los que hicieron la revista” son la instancia responsable del discurso, para Bella es “la empresa que exhibe la película”. Sin importar que corporeidad adopta la instancia de enunciación, las justificaciones de ambos coinciden en que es “la instancia” la que decide qué palabras usa en el mensaje con qué finalidad (*la palabra misma es atractiva / por eso la escogieron*). Las palabras PELIGRO y OLVÍDALO se usan en un juego de oposiciones que buscan efectos también opuestos alterar y relajar. Esta oposición queda graficada con la combinación EXP+PB en el texto. Los signos de exclamación llaman la atención hacia la palabra que detona en una situación problemática o riesgosa en el imaginario del lector. La coma que Bella usa para aislar la palabra OLVÍDALO ayuda a centrarse en el efecto opuesto que tiene el verbo “olvidar” en el contexto de una situación problemática (no prestar más atención a un evento o darlo por terminado).

Asimismo, esta conversación nos dice que PB también segmenta enunciados que constituyen unidades tópicas (“aquí hablan de...”). Esto también es nuevo porque en los grupos anteriores las justificaciones para el empleo de PB se referían a separar las enunciaciones de “X” de las enunciaciones de “Y” (*lo que va a decir el experto de lo que debo preguntar; lo que van a decir los maestros de lo que debo preguntarles*). Los niños de este grupo ahora justifican la separación porque “aquí se habla de X y aquí se habla de Y”, el criterio es más temático, más centrado en el enunciado.

La identificación de distintos “temas” en una misma cartela parece vincularse a la posibilidad de identificar con mayor facilidad enunciados con función informativa y enunciados con función apelativa. Como consecuencia aumenta la marcación de los enunciados apelativos. Algunos quedan marcados por exclusión como el caso de OLVÍDALO en la puntuación de Bella - donde la coma lo excluye del agrupamiento gráfico delimitado por el par de [¡]. En otros casos, son los enunciados apelativos los que quedan al interior de los límites marcados por EXP. La elección del signo y la inclusión/exclusión del enunciado están sujetos a la interpretación del texto.

Gracias a Iker también vemos que la relación biunívoca signo↔ léxico tiene otro funcionamiento. Ya no solo se trata de destacar una palabra o una frase para llamar la atención, ahora la junción de las propiedades del signo y las propiedades semánticas del léxico producen nuevos significados (“porque dice PELIGRO o sea como si hay algún problema / con los signos de la escritura / se vuelve una advertencia”).

Rogelio (4°, A) nos ayuda a entender un poco más este nuevo binomio, pues nos explica que hay una condición para que la combinación signo↔ léxico produzca nuevos significados. Este niño usó [¡] en todos los títulos de las cartelas, algunos con función de destaque auditivo y otros con función de advertencia. Esto fue lo que nos contestó cuando le preguntamos cómo saber cuándo advierten y cuándo agregan modulación:

Rogelio: los signos de exclamación / pues esos signos son de advertencia o de decir algo fuerte / y en estos casos fue para advertir de que hay algo peligroso (VENGADORES y CUIDADO) / en este que otro para decir algo fuerte (BTR)

Et: cómo saber cuándo son para decir fuerte y cuándo para advertir?

Rogelio: decir fuerte usas los signos con cualquier palabra / para advertir aparte de los signos debe haber palabras de advertir / PELIGRO y CUIDADO son unas de ellas

Desde el punto de vista pragmático, las palabras de advertir [PELIGRO Y CUIDADO] cumplen la doble función de atraer la atención del interlocutor al tiempo que le indican la acción que el enunciador pretende que realice, en este caso la pretensión es que el interlocutor se ponga en estado de alerta. El signo se adapta y refuerza esta función.

Cabe aclarar que este tipo de justificaciones solo aparecen en las justificaciones de los niños que usaron [¡!] en los títulos de la Versión A. Es la primera diferencia que encontramos en las respuestas entre versiones.

Respecto a función de los signos atraer la atención del interlocutor, cabe señalar un uso peculiar de los signos de exclamación como pares individuales y duplicados. Isaac (4°, A) ha utilizado estos signos en todos los títulos (igual que Rogelio) pero sólo en CUIDADO los ha duplicado. Al respecto nos dice:

Isaac (4°, A)

Isaac: ¡¡CUIDADO!! dobles signos / de que te va a pasar algo (expresión de asombro y grito)

Maritere: sí // bueno para mí es como una advertencia como si te dijeran CUIDADO / la palabra ya advierte y no le puse signos

Isaac: pero van porque es más llamativo / se oye más (dice la palabra ¡¡CUIDADO!! gritando)

ET: entonces para que sea más llamativo se les debe poner dos signos de admiración?

Isaac: sí / pero debes saber interpretar el significado / por ejemplo aquí en PELIGRO pues es algo que no es advertencia / sino como de juego / y en la anterior si es de verdad de alergia que te va a pasar algo / los signos de peligro es juego / porque no sería como si los vengadores vinieran aquí a atacarnos por eso solo lleva uno por que es de juego / y la otra le pusimos dos porque esa si es de verdad

La función de destaque para atraer al lector y advertirle que va a pasar algo es similar a la de Rogelio, pero Isaac aclara que no todas las advertencias son iguales. Las que advierten sobre eventos reales deben llevar doble marcación, las advertencias sobre aspectos ficticios no requieren la duplicación.

Dejamos al último uno de los cambios que nos parece más notorios en lo que a las *voces del texto* se refiere. En grupos anteriores habíamos visto que los niños asumían la posibilidad de “hablar” con los sujetos referidos en el texto (los maestros o el experto), luego vimos que en este grupo las voces fueron atribuidas a instancias que podían responsabilizarse de las voces. En este grupo también encontramos dos casos que detectan la presencia de dos voces en una misma cartela, sin lograr identificar a su enunciador. Uno de ellos es el mismo Iker quien atribuye a un narrador la voz que anuncia la visita de Big Time Rush.

Iker (6°, A)

INCREÍBLE. VISITAREMOS MÉXICO: REVELA, BIG TIME RUSH. BUSCA LA SORPRESA.

Bella (6°, A)

¡INCREÍBLE! VISITAREMOS MÉXICO, REVELA BIG TIME RUSH, BUSCA LA SORPRESA.

Bella: pasamos a ¡INCREÍBLE! (lee tono enfático) / signos de exclamación comas y puntos // para lo mismo / hacerlo más llamativo / con los signos es casi magnífico / y las comas para separar dónde y quiénes visitarán / aunque no sé si en REVELA BIG TIME RUSH debería de ir una coma o un punto porque ya está hablando de otra cosa

ET: y para ti que es mejor en este caso? / la coma o el punto?

Bella: (piensa) me quedo con la coma mejor / para mí / creo que si está bien / porque si aquí pusieron BUSCA LA SORPRESA es obvio que la sorpresa es de Big Time Rush y entonces es el mismo tema

ET: y tú Iker?

Iker: Puse dos puntos / un punto y otro punto

ET: dos puntos?

Iker: porque después es como si estuviera hablando un narrador / él es quien dice que vendrá Big Time Rush y los puntos porque ya está terminando / se necesitan signos muy diferentes para que se lea la diferencia del narrador/ los dos puntos es una buena opción

Bella: aquí hay narradores? / eso es sólo en los cuentos / yo lo identifico más como un cambio de idea

Iker es sensible al cambio de voz. Su saber sobre la figura y función del narrador en los cuentos le sirve para responsabilizarlo del anuncio (“él es quien dice que vendrá Big time Rush”) sin que llegue a identificar el discurso directo atribuido a BTR. No obstante este cambio de voces lo lleva a trabajar y a marcar ese espacio textual con criterios muy distintos a los que hasta ahora hemos revisado. Para Iker la necesidad de delimitar dos tipos de discurso se traduce en la necesidad de emplear “signos muy diferentes” para delimitarlos. Parece que nuevamente su conocimiento sobre cuentos orienta el uso de *dpu*.

El segundo caso es Belisario (4º, A) quien ha empleado el único par de comillas en la Portada en la cartela BTR. Los criterios de elección del signo son similares a los de Iker, debe usarse un signo que destaque la diferencia entre las voces.

Belisario (4º, A)

¡INCREÍBLE!
“VISITAREMOS MÉXICO”
REVELA BIG TIME RUSH,
BUSCA LA SORPRESA.

Beli: la verdad el texto es confuso / hay un diálogo pero no es muy claro / tienes que fijarte bien en la palabra REVELA si no / no te das cuenta / como es diálogo usé comillas

ET: explícame más lo de las comillas

Beli: usé las comillas porque esas son para resaltar lo importante y aquí lo importante es lo que dijeron los de Big Time Rush / VISITAREMOS MÉXICO / así si se entiende que eso revelan / si le pongo coma o signos de exclamación se va a quedar confuso / ya luego separé con coma lo de revelaron de BUSCA LA SORPRESA porque es otro tema

A diferencia de Iker, Beli identifica la presencia de la voz de BTR gracias al verbo declarativo REVELA. El trabajo sobre el espacio textual lo lleva a discernir que la voz pertenece a la banda musical. Las comillas⁵, sin embargo, no cumplen la función de marcadores de cita textual, más bien tienen una función de destaque (que recuerda a los usos de signos de exclamación que destacan la información importante en los primeros grupos). Destacan el anuncio que dio BTR, al enunciado y no a la voz del enunciador. Esto muestra que llegar a un observable no necesariamente significa tener control sobre él. La presencia del discurso directo en la escritura enfrenta al niño al problema específico de establecer diferencias en el continuo textual para señalar quién dice qué. Esta será una de las características distintivas entre este grupo y el Grupo #5.

GRUPO# 5

CON DISTINCIÓN INTERNA EN RECUADRO CON PB Y DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBO CON USO MIXTO DE PB Y EXP

Este grupo está conformado por siete niños de los cuales seis pertenecen a la Versión A. Es el único grupo donde únicamente aparecen niños de sexto grado.

Desde el eje gráfico, las respuestas gráficas se caracterizan por el uso de puntuación interna en un mínimo de tres cartelas. El uso de PB+EXP en una misma cartela está prácticamente generalizado en la Portada porque cada niño tiene un mínimo de 4 cartelas con esta combinación.

En este grupo, la puntuación interna marca prácticamente todas las apelaciones que aparecen en 5 cartelas, incluyendo la que aparece en posición inicial. PONTE AL DÍA, DESCUBRE POR QUÉ y BUSCA LA SORPRESA quedan delimitados en 7/7 casos. OLVÍDALO y PREGÚNTALE en 4/7. Esto nos habla de la posibilidad para distinguir la modalidad apelativa de los enunciados de otras modalidades. En el grupo precedente, algunas de las apelaciones quedaban marcadas por exclusión, en este grupo todos los enunciados quedan delimitados por lo que parece un uso intencional de la puntuación.

Otros usos de puntuación interna lo constituyen los 3/7 casos que introducen puntuación orientados por pistas léxicas interrogativas. La reducción de casos de este tipo de puntuación os anticipa que el léxico (la presencia de palabras específicas) ya no es el medio fundamental para justificar la puntuación.

El Cuadro 24 muestra estos datos, en él las celdas sombreadas destacan los usos de puntuación interna para facilitar su ubicación.

⁵ Como veremos más adelante, los OS en general tienen función de destaque.

Cuadro 24. Grupo #5 “USO DE PB + EXP INTERNA EN 3 o MÁS CARTELAS GUIADO POR CRITERIOS TEXTUALES Y DISCURSIVOS”

GRUPO # 5		USO DE PB + EXP INTERNA EN 3 o MÁS CARTELAS GUIADO POR CRITERIOS TEXTUALES Y DISCURSIVOS														
Parejas en este Grupo	N=7	Nombre	GRADO	V	CUIDADO	VACACIONES	INCREÍBLE	BTR	SECCIÓN	MAESTROS	PELIGRO	CINE	MODA	JUEGOS	SOMOS NIÑOS	EDICIÓN ESPECIAL
	1	ARANZA	6	A		¿?! i!		vil ij!!	i!	vint i!int		pint pul puf	ijvint i!int i!int	i!!	ij!!	0
	2	MELISSA	6	A	i!	¿?! i!	i vil	! i!	0	vint i!int	i!	vint pul puf	i + vint +vil vint + !	i! puf	i!	0
Abigail G#2	3	MIGUEL	6	A	0	¿? puf	i!	gui pul i!	dpu	vint puf	¿?	i! int pul	vint + vil vint + puf	puf	0	0
Emanuel G#1	4	MARITA	6	A	i!	¿? puf	i!	"" pul puf	0	vint i!int puf	0	vint pul puf	vint + vil vint + puf	puf	0	0
	5	OMAR	6	A	i!	vil ¿int?	i!	vil vil puf	i!	vint- ¿? int	i!	vil pul puf	vint i! + ¿? int	i!	i!	0
	6	KARLA	6	A	i!	vil vint i!int puf	i!	vil puf	i!	vint -¿? int	i!	vint pul puf	vint + vil ¿? + puf	vint puf	i!	puf
Karen G#4	7	DARIANA	6	B		vil ¿int?		vil vil i! puf	puf	pint ¿? int		i! puf	vint+ vil i!int puf	i!	0	0

Las justificaciones de los niños de este grupo se caracterizan por el trabajo de interpretación que hacen a partir de los elementos del texto en cada cartela en conjunto con las funciones de los signos para prever las posibles reacciones de los lectores. Esto nos habla de la consideración de un lector múltiple. Miguel (6°, A) nos ayuda a ejemplificar este tipo de razonamiento. Incluimos la puntuación y participaciones de su pareja (Abigail-Grupo #2) porque ofrece un buen contraste entre las respuestas de cada uno.

Miguel (6°, A)

<p>¿PELIGRO? ¡OLVÍDALO! LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE.</p> <p>te decimos lo mejor en el cine para este mes.</p>

Abigail (6°, A)

<p>¿PELIGRO? OLVÍDALO LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE.</p> <p>te decimos lo mejor en el cine para este mes.</p>

Miguel: en PELIGRO podrían ir signos de exclamación para simular que se grita PELIGRO / PELIGRO / pero al leer todo el cuadro me di cuenta que van mejor los signos de interrogación para que al leer dé la sensación de que te hacen la pregunta que si hay peligro o no

Abigail: sí / es como si te indica que dudas si corres o te quedas

Miguel: pues creo que sólo hace la pregunta para generar curiosidad / al leer ves que si lo hubiera no hay que tener peligro porque los vengadores ya están al rescate / ellos nos salvarán (ríe) / bueno según este anuncio

Abigail: sí (ríe)

Miguel: si fuera mi revista / usaría signos de exclamación para OLVIDALO / no es para gritar OLVIDALO / OLVIDALO / más bien para enfatizar que en realidad no hay ningún peligro / que se trata de un casi juego / para terminar / un punto y dar paso a la siguiente oración

Abigail: sí / así mismo lo aplicamos en la siguiente oración

ET: creen que se necesite otro signo?

Miguel: no / porque sólo son indicaciones del primer aviso / lo que quiere decir este anuncio es ve a ver la nueva película de los Vengadores

Interpretar la puesta en juego de las intenciones de este tipo de discurso (publicitario) ha implicado la consideración y la coordinación de las propiedades semánticas y discursivas del texto en relación a los posibles efectos en los *lectores efectivos* (cualquiera que lea el texto). Decimos esto porque Miguel reconoce la intención del texto y entra al juego de apelación manteniendo distancia (“no hay que tener peligro porque los vengadores ya están al rescate / ellos nos salvarán (ríe) / bueno según este anuncio”).

Miguel además muestra que puede posicionarse como un lector efectivo cuando dice: “pero al leer todo el cuadro me di cuenta que van mejor los signos de interrogación para que al leer te **dé la sensación de que te hacen la pregunta** que si hay peligro o no”. Pero también puede posicionarse como sujeto comunicante y desde ese lugar proponer la marca que convenga más a la intención al efecto en el lector múltiple: “si fuera mi revista / usaría signos de exclamación para OLVIDALO”. Podríamos aquí plantear como hipótesis que la posibilidad de desdoblarse en un “Yo” y en un “Tú” les posibilita conceptualizar a la puntuación como un medio para regular la interlocución entre dos sujetos comunicantes: el que enuncia y destina el mensaje; el que lo recibe y lo interpreta. Esta podría ser la explicación para la aclaración que Miguel hace sobre cómo debe interpretarse la función de los signos de exclamación en OLVIDALO (“no es para gritar OLVIDALO / OLVIDALO / más bien para enfatizar que en realidad no hay ningún peligro / que se trata de un casi juego”). Los niños adaptarían el uso y función de puntuación a lo que creen o saben de la intención de del texto y de los receptores del mismo (lo que quiere decir este anuncio es ve a ver la nueva película de los Vengadores).

En realidad las justificaciones de Miguel para ésta y otras cartelas nos muestran varios cambios en los razonamientos y usos de la puntuación en este grupo. El léxico sigue jugando un rol relevante en la comprensión y uso de la puntuación, pero ahora deja

de ser el medio que justifica el signo a partir de la correspondencia signo↔léxico y se convierte en el medio para identificar ciertos procedimientos retóricos como la antítesis en PELIGRO/RESCATE como una estrategia dirigida a los lectores (al lector múltiple) en la que reconocen el potencial que tendrá en el “juego” de la apelación. El reconocimiento de esta antítesis es mencionado en la justificación de 5/7 marcaciones del apelativo OLVIDALO.

La intencionalidad -que ya se había vuelto un observable en el grupo anterior- ya no sólo contribuye a la búsqueda de un otro a quien se pueda atribuir la voz enunciante y a la delimitación de los enunciados con función informativa y apelativa. Ahora también hace más observable el contrato comunicativo propio del género, el que le propone al lector un juego entre lo real y lo ficticio. Un contrato que ya había sido detectado en el Grupo#4 porque todavía se vinculaba a lo denotado y no a lo connotado: pasar de "*lee el texto y distingue qué es real y qué es ficción, así determinas qué puntuación usar*" a "*lee el texto, distingue que es real y qué es ficción para luego usar la puntuación que enfatice lo que más convenga a la intención*". Este era el razonamiento de Marita cuando intentaba explicarle a Emanuel del Grupo#1 que los signos de exclamación trabajan con las palabras para hacer atractivo a un texto.

La alternancia gráfica de los signos ya no responde a la necesidad de evitar las saturaciones que provocaría usar el mismo signo dos veces en una misma cartela - recordando que este criterio apareció en el Grupo#3 para justificar por qué no podían ir varios signos de exclamación en una cartela. La combinación PB+EXP o [¡!] + [¿?] en una misma cartela es el producto de marcar la modalidad enunciativa que mejor contribuya a los procedimientos persuasivos.

Desde el punto de vista de los actos de habla, los niños de este grupo interpretan los enunciados y sus funciones en relación con la información contextual. Por ejemplo, en el grupo anterior el enunciado BUSCA LA SORPRESA era marcado porque trataba otro tema distinto al de la visita de la banda musical. En este grupo es un enunciado cuya función apelativa es válida en el contexto de la cartela BTR porque la situación comunicativa ligada al acto de habla *revelar* presupone que algo desconocido se ha descubierto, por lo tanto es posible buscando más novedades y es posible montar la antítesis *revelar/buscar* en el recurso de apelación. Este tipo de razonamiento justifica las 7/7 delimitaciones de los enunciados BUSCA LA SORPRESA y PONTE AL DÍA.

Revisemos las justificaciones de Marita (6°, A) para la delimitación del enunciado BUSCA LA SORPRESA, así como para el uso de comillas en la cartela BTR. Como Miguel, Marita muestra la coordinación de diversos observables en un mismo espacio textual. Mostramos la puntuación y justificaciones de su compañero porque son un buen contraste entre el razonamiento de un niño del Grupo#1 y uno del Grupo#5.

Marita (6°, A)

¡INCREÍBLE!
"VISITAREMOS MÉXICO"
REVELA BIG TIME RUSH.
BUSCA LA SORPRESA.

Emanuel (6°, A)

¡INCREÍBLE
VISITAREMOS MÉXICO
REVELA BIG TIME RUSH
BUSCA LA SORPRESA!

Marita: INCREÍBLE (lee enfáticamente) / puse signos de exclamación en ¡INCREÍBLE! y luego puse VISITAREMOS MÉXICO con los signos de / (piensa) / de habla? (ríe nerviosa)

ET: tú sabes cómo se llaman esos signos Emanuel?

Emanuel: no

Marita: son / comillas / fiiiiuu (desahogo) bueno esos porque ahí están como hablando entonces por eso le puse las comillas / bueno entonces luego puse un punto en REVELA BIG TIME RUSH / para separar estos dos porque está hablando de otra cosa / BUSCA LA SORPRESA es una manera de decir *sigue leyendo sobre la noticia* / para eso compras la revista / no?

ET: las comillas en VISITAREMOS MÉXICO por qué?

Marita: porque están hablando

ET: quién está hablando?

Marita: BIG TIME RUSH

ET: cómo se puede saber que son ellos los que hablan?

Marita: dice REVELA / alguien avisa que BIG TIME RUSH dijo eso

ET: y en REVELA BIG TIME RUSH / quién está hablando?

Marita: el quien lo escribió / quien escribió todo esto/ a lo mejor el reportero / el que escribió el reportaje / o lo que sea

ET: qué signos pusiste tu Emanuel?

Emanuel: signos de exclamación en todo / desde INCREÍBLE hasta SORPRESA / porque llama la atención / así he visto que los usan en las revistas / así debe ir en todas

Como vemos, Marita es consciente de la orientación hacia la persuasión, un acto incitativo que se compone de dos elementos, la noticia y la incitación a la compra de la revista para leer más sobre la noticia.

Marita, igual que los dos niños del grupo#4, identifica el cambio de voz en esta cartela a partir de la presencia del verbo REVELA. La diferencia, es que Marita (y otros como Miguel, Aranza y Melissa) incorpora puntuación en espacios que efectivamente delimitan aquello que aparece como cita directa y usa los signos convencionales para ello⁶. La insistencia de la entrevistadora por saber a quién atribuía la voz que *revelaba* llevó a Marita a mencionar dos figuras posibles en el contexto de "la noticia" (el reportero o el que escribió el reportaje).

Pero el léxico no siempre es una buena ayuda. Omar (6°, A) problematiza muy bien lo que puede suceder si únicamente te guías con el léxico y con el orden en el que se presenta la información en el texto. Analicemos sus reflexiones sobre la presencia del verbo aconsejar como acto de habla donde un sujeto hace una recomendación a otro

⁶ Solo Miguel y Marita incorporaron signos que convencionalmente se usan para marcar el discurso directo (guión y comillas respectivamente) Aranza y Melissa emplearon signos de exclamación que también son pertinentes en cuanto son signos que marcan actos de habla expresivos.

sujeto. Un verbo que lo pone al tanto de la presencia de un diálogo, por tanto una alternancia de voces.

Omar (6°, A)

¡SECCIÓN EN SERIO!
LOS MAESTROS ACONSEJAN
DORMIR BIEN ANTES DE UN
EXAMEN , DESCUBRE ¿POR QUÉ?

Karla (6°, A)

¡SECCIÓN EN SERIO!
LOS MAESTROS ACONSEJAN
DORMIR BIEN ANTES DE UN
EXAMEN , DESCUBRE ¿POR QUÉ?

Omar: continuamos?/¡SECCIÓN EN SERIO! LOS MAESTROS ACONSEJAN DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN, (pausa) DESCUBRE ¿POR QUÉ? (tono de pregunta)

ET: observo que los dos coinciden

Karla: el primero es porque dice ¡SECCIÓN EN SERIO! (enfatisa) / está hablando de algo serio y deben de poner atención / de otra manera pueden perderse de tips importantes

Omar: de que tienes que adentrarte en el tema

Karla: algo que deben de tomarlo como importante / de otro modo no diría EN SERIO / en la escuela reprobado o pasar un examen es algo muy serio / sobre todo cuando vas en sexto / en lo que sigue / la coma / es para advertir que para saber qué hacer para pasar un examen debes hacer lo que te piden / buscar los tips dentro de la revista

Omar: estoy de acuerdo con hacer que se vea atractivo el tema con los signos de exclamación / la coma también ayuda a que quien lea este reportaje no se confunda con que hablan los maestros

ET: a qué te refieres? / no entiendo

Omar: como lo primero que dice es LOS MAESTROS ACONSEJAN es posible que alguien crea que van a hablar los maestros / más cuando dice ACONSEJAN y que la palabra está en la orillita / yo casi me confundo / entonces usar la coma hasta acá (tercera línea) muestra desde lejos que no hablan que solo se da la información de lo que dijeron los maestros que entrevistaron para este artículo / poner un guión o comillas sería confuso / el signo de interrogación no tiene problemas porque de nuevo tiene palabras interrogativas / que es la palabra ¿POR QUÉ?

Karla: Porque el ¿POR QUÉ? que es separado con acento es de pregunta y él PORQUE junto es de respuesta / así que ese debe de ir con signos de interrogación / es la pregunta que todo el que quiera leer los tips debe mantener en la cabeza

Este diálogo es una buena muestra de cómo se puede llegar a las mismas respuestas desde razonamientos diferentes. Omar justifica de manera espléndida el riesgo de una mala interpretación del texto a partir de la ubicación del enunciado [LOS MAESTROS ACONSEJAN] y más particularmente del verbo declarativo [ACONSEJAN] en el borde final de la línea gráfica. Despliega su conocimiento sobre discurso directo y discurso referido indirecto, así como sobre los signos convencionales para marcar al primero. Lo interesante es que puede prever o deducir lo que pasaría si se utiliza un signo que remita visualmente al discurso directo. A partir de la propia experiencia – su confusión constatable- anticipa los efectos de usar el ACONSEJAN como pista. También anticipa que la coma como un signo “no expresivo” y su ubicación distante evitarán tal confusión.

Karla, como se aprecia en el mismo ejemplo, también puede hacer anticipaciones. Ella prevé que los lectores no se enterarían de cierta información, si no introduce los signos

de exclamación en SECCIÓN EN SERIO. Si bien la anticipación es una “acción” avanzada, también es cierto que ésta se sostiene en la relación léxico-puntuación con las mismas características que vimos en los Grupos 2 y 3 (lo SERIO remite a lo importante, lo importante se destaca), lo mismo sucede con los signos de interrogación la frase interrogativa POR QUÉ.

Estos son buenos ejemplos de cómo los niños pueden integrar el conocimiento que tienen sobre el repertorio de puntuación y sus funciones, sobre los tipos de discurso, sobre las modalidades enunciativas y sobre el lector múltiple. Pero también son buenos ejemplos porque muestran cómo las circunstancias problemáticas llevan a modificar las hipótesis previas. En el caso particular de Omar hablamos de la relación signo→elemento léxico que es consistente cuando asocia las palabras interrogativas con signos de interrogación, pero que se reformula frente a la problemática que plantea controlar la interpretación de otros lectores a través de la puntuación. Una problemática que solo resulta observable cuando los niños logran situarse como uno más de los lectores múltiples.

7.4 Análisis de los dos casos particulares

Habíamos dicho que dos niños de 2º grado no podían ser clasificados en uno de los grupos gracias a las características de sus respuestas gráficas. Por lo tanto los separamos momentáneamente en un grupo de transición.

Se trata de Regina (Versión A) y de Manuel (Versión B). Ambos puntuaron la Portada con las características gráficas del Grupo#1, puntuación en bordes de cartela con sólo PB o solo EXP, pero también puntuaron una cartela con uso combinado de PB+EXP, una característica que aparece en el Grupo#3.

Cuadro 25. Niños que conforman los casos particulares y que forman el Grupo T (transición)

GRUPO T	RASGOS DEL GRUPO 1 (SÓLO EXP O SÓLO PB POR CARTELA CON PREDOMINIO DE Puntuación DE BORDES DE CARTELA Y/O BORDES DE LÍNEA GUIADA POR CRITERIOS GRÁFICOS) PERO UNA SOLA CARTELA DONDE USAN PB+EXP (RASGO DE GRUPO 3)															
	Parejas en este Grupo	N=2	Nombre	GRADO	V	CUIDADO	VACACIONES	INCREDIBLE	BTR	SECCIÓN	MAESTROS	PELIGRO	CINE	MODA	JUEGOS	SOMOS NIÑOS EDICIÓN ESPECIAL
Alberto G#3	1	REGINA	2	A	i!	¿?L PUF	i	¡VINT !	0	PUF	0	¡!L PUF	PUF	0	i!	PUF
Ángel G# 1	2	MANUEL	2	B	/	¿?L	/	i!	0	VIL PUF	/	i + PUL PUL !	VIL PUF	i!	i!	0

Regina justifica todos los signos de exclamación que usó diciendo que” *la información que te dan las letras te hace feliz*”. La función generalizable de los signos es una característica de los niños del Grupo#1. Los signos de interrogación se justifican “*porque cuando ya no hay escuela te preguntan siempre ¿te vas de vacaciones?*”, es decir no hay referencias al texto sino a aspectos extralingüísticos que le sirven de apoyo para dar congruencia la presencia de una pregunta. Una justificación que nos recuerda a José (Grupo#2) cuando aludía a la haber escuchado en los anuncios de televisión preguntas como ésa. Pero lo que excluye a Regina del Grupo#1 es una coma interna que coexiste con

los signos de exclamación en los bordes de la cartela BTR. La justificación para esta marca (“para que las letras no se vean tan pegadas”) nos revela un criterio congruente con el de los niños del Grupo#1.

Manuel quedó excluido del primer grupo por el uso de dos comas de línea que coexisten con signos de exclamación en los bordes de la cartela VENGADORES. Cuando le pedimos que las justificara nos respondió lo siguiente:

Et: Que signos pusiste?

Manuel: dos comas y signos de admiración por lo que ya te dije

Et: Para qué se usan esas comas?

Manuel: aamm / no sé (Pensando) / es que no estoy seguro de para qué se usan

Ángel: Yo sé / es como para cuando quieres decir muchas cosas tienes que ir poniendo comas para que no te revuelvas / es como para separar las cosas

Et: Para separar las cosas?

Ángel: Y para hacer listas también

Manuel: Y también para los textos/ así de/ como por ejemplo pones el ornitorrinco come habichuelas y ya después vas poniendo todo lo que come pero con comas para separar y ponerlos en lista

Et: Y esta coma que usaste qué separa?

Manuel: las películas / los signos de admiración para darle emoción a lo que dice

Como podemos apreciar, se trata de un uso que responde a criterios más gráficos que textuales. Lo creemos así por dos razones fundamentales, la primera es que la cartela MAESTROS también recibe dos comas a final de línea gráfica, una de ellas con final crítico [un]. La segunda es que la idea de la coma como signo separador la obtiene de la intervención de su compañero lo que muestra que no son comas usadas con una finalidad textual.

La justificación de Manuel para los signos de exclamación es consistente a lo largo de la entrevista (agregan emoción a lo que se dice). Por lo tanto, Manuel también podría considerarse como otro miembro del Grupo#1.

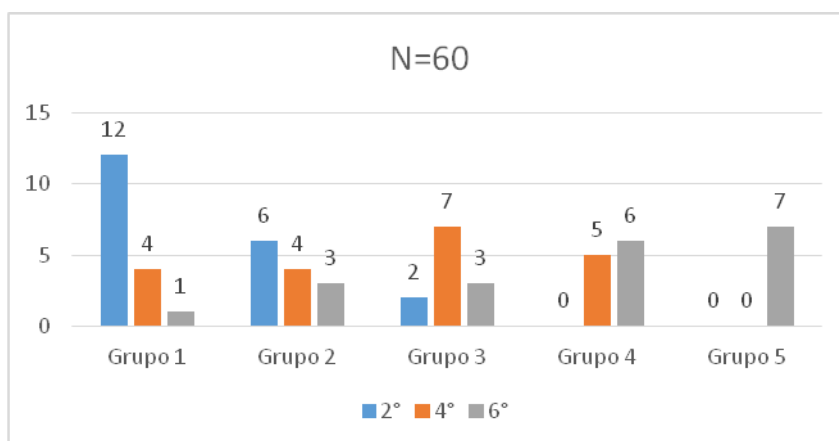
7.5 Panorama evolutivo de los grupos según la ubicación de los signos y las justificaciones

El agrupamiento de los niños en estos cinco grupos nos ha permitido ver la progresión tanto en el eje gráfico como en el de las justificaciones. Encontramos que el pasaje de la puntuación de bordes de cartela a la puntuación interna de cartela está mediado por la posibilidad de ver al texto como un objeto analizable y de la aparición de sus elementos constituyentes como observables. Este pasaje, sin embargo, está mediado por la capacidad interpretativa de los textos y por la concepción que tienen del lector. En este sentido, la progresión del conocimiento y uso de la puntuación de los niños que puntuaron la Portada guarda bastante similitud con la que identificamos con los datos de la Historieta.

Esta progresión, que ya se anunciaba en los conteos mostrados en el apartado 7.1, también puede confirmarse mediante la evolución por grado escolar. Para ello mostramos

en el Gráfico 28 la distribución de los niños por grado escolar en cada uno de los Grupos. Aclaremos que el conteo, ya hemos integrado a Regina y a Manuel (casos antes particulares) en el Grupo#1 por las razones expuestas en el apartado anterior.

Gráfico 18. Distribución de grados escolares en cada uno de los Grupos de Portada



Vemos claramente que los Grupos#1 y #2 concentran a los niños de 2°. Esto nos dice que son ellos los que más generan puntuación en bordes de cartela y de línea con un solo tipo de puntuación.

Los Grupos #4 y #5 reúnen a la mayoría de los niños de 6°. Son grupos caracterizados por la presencia de puntuación interna con PB+EXP en una misma cartela. Los niños de 4° se distribuyen en los primeros cuatro grupos pero en el Grupo#3 son mayoría. Este tercer grupo parece representar el punto de transición entre los modos de puntuar y de interpretar el texto.

Como ya lo señalara Ferreiro (1991) el desarrollo de la puntuación no puede ser explicado directamente por factores como la edad, el nivel socioeconómico o la escolaridad. Los datos del Gráfico muestran progresiones conceptuales que son congruentes con el aumento de la escolaridad, pero las justificaciones nos muestran que en las aproximaciones de los niños al problema de puntuar intervienen diversos factores (la capacidad de distanciamiento frente al texto, la búsqueda de enunciadores, por citar algunos) que son ajenos a lo que propone la escuela.

¿Qué pasa con las versiones de la Portada? La consideración de las versiones en relación con la línea evolutiva esbozada no muestra una distinción clara.

Tabla 9. Distribución de Versiones en cada grupo de Portada

Versión	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5	TOTAL POR GRUPO
A	6	6	5	7	6	30
B	11	7	7	4	1	30
TOTAL POR Versión	17	13	12	11	11	60

La distribución de versiones es más o menos equitativa en los Grupos #2,#3 y #4. La Versión B predomina en el Grupo#1 y la Versión A en el Grupo#5.

No obstante, las justificaciones nos han mostrado que los niños del Grupo#1 no toman en cuenta los elementos léxicos provistos en ninguna de las versiones. También vimos que sólo las justificaciones de los Grupos#2 y #3 son las que muestran diferencias evidentes entre versiones ya que toman en cuenta el léxico de las cabeceras.

Podemos decir que los niños se apoyan en el léxico disponible en cualquiera de las versiones. Es importante apuntar que los títulos de las cartelas en la Versión A fueron determinantes para que los niños del Grupo#5 nos mostraran la posibilidad que tienen para reconocer el papel del léxico como estrategia retórica en este tipo de texto. Los niños que trabajaron con la Versión B no tuvieron tal ventaja, por tanto sus reflexiones se reducen a las oportunidades que el diseño provee. Pero sólo hemos podido darnos cuenta de ello gracias a la metodología, donde las entrevistas juegan un papel fundamental.

7.6 La puntuación en las cabeceras de la Portada (idénticas en las versiones A y B)

La Portada tiene dos cabeceras claramente delimitadas tanto por su ubicación gráfica como por su tipografía. Estas características ya funcionan como macro puntuación. No obstante, SOMOS NIÑOS recibió 33 marcas de las 60 posibles (55%); EDICIÓN ESPECIAL sólo recibió 11 de las 60 posibles (18%). Las razones para puntuar una u otra cartela varían entre sí.

Los niños que puntuaron SOMOS NIÑOS emplearon signos de exclamación (31) y comillas (2). En el caso de los niños del Grupo#1 y Grupo#2, las justificaciones se relacionan con la emoción de los niños como receptores directos de una revista para niños como nos lo ejemplifican Laura y José (2°, A, Gpo#1). Ambos emplearon signos de exclamación en los bordes de la cabecera.

Laura: yo puse el mismo que él / sí lo he visto pero tampoco me acuerdo como se llama / pero es como de felicidad de que somos niños y somos muy felices con nuestra revista

José: es que me sorprende que hagan una revista para niños / siempre son para grandes y eso nos hace muy felices

Los niños de los grupos más avanzados introducen puntuación con la finalidad de destacar esta cabecera, el destaque deseado puede ser visual o auditivo. Aranza y Melissa (6°, A, Grupo#5) usan signos de exclamación como destaque auditivo.

Aranza: si quieres yo empiezo / puse signos de exclamación / ¡¡SOMOS NIÑOS!! (Con voz fuerte y gritando) / son como para cuando quieres que se oiga bien como más fuerte

Melissa: sí / se usan para que lo escrito se escuche bien y fuerte cuando lo leas / sólo que yo usé sólo un signo de exclamación de cada lado / ¡SOMOS NIÑOS! / porque dobles son para que suene fuerte / con uno te sirve para / aamm (pensando) como para decirlo con más entusiasmos así de ¡SOMOS NIÑOS! (Con voz entusiasta)

La cabecera EDICIÓN ESPECIAL recibe apenas 11 marcas de las cuales 6 son *puf* y 5 son signos de exclamación que se asocian a la palabra ESPECIAL. Uno de estos casos es Alberto (2° A) quien insiste en que ese texto debe llevar signos de exclamación “*para que se den cuenta de que es especial / si no / no diría ESPECIAL*”.

En cambio, las razones para no puntuar las cartelas en todos los casos están relacionadas a la disposición y tipografía de los textos. Las justificaciones para la ausencia de puntuación (27 casos) se refieren a que los títulos no se puntúan o bien a que el tamaño la hace innecesaria. Renata (6°, B, Grupo#3) ejemplifica el primer criterio:

Renata: en SOMOS NIÑOS // aaaa (Expresión de sorpresa) no va nada / que yo sepa en títulos no se debería de poner signos

Et: cómo sabes que es título?

Renata: porque bueno es lo primero que hay siempre cuando ves lo primero de un libro, revista, periódico etc. / siempre es título / por lo grande / el título siempre lo pondrán más grande

Quienes no puntúan EDICIÓN ESPECIAL justifican la ausencia por el tamaño reducido y la falta de color. Veamos la justificación de Frida y Ramón (4°, A, Grupo#4)

Frida: en la siguiente / que es la de EDICIÓN ESPECIAL / yo no le puse nada porque no había visto que estaba ahí es que es muy chica la letra y pensé que no iba nada

Ramón: pues yo igual no pensé que fuera parte de la portada ya que está muy chico y pensé que era un error de ustedes

Frida: entonces por chiquito pensamos que no va con puntuación

En todos los casos, las características paratextuales son las que orientan las decisiones para marcar o no estos espacios.

7.7 Uso y ausencia de puntuación expresiva en los títulos de cartela de la Portada

El título está asociado a las emociones y los signos que se introducen (21 signos de exclamación y un par de comillas) suelen reforzar su significado añadiendo además una emoción distinta, pero que va en el mismo sentido que la palabra. La justificación de Abigail (6°, A) para los signos de exclamación en INCREÍBLE.

Abigail (6°, A)

¡INCREÍBLE!

la palabra INCREÍBLE indica emoción / pero al ponerle los signos de exclamación a esta emoción se le añade alegría y la hacen más fuerte / ya alegres y emocionados lees la noticia que te dan.

La emoción y la alegría son sensaciones que van en el orden de un estado mental positivo. Se trata de una función que otorga un doble destaque y que redonda el sentido la palabra.

Los títulos CUIDADO y PELIGRO se interpretan más como actos de habla expresivos que buscan prevenir el comportamiento de un sujeto. Los signos expresivos realzan este sentido de prevención y agregan la función de advertencia. Rogelio (4°, A) ya nos había ayudado a explicar que los signos de exclamación advierten cuando se usan con palabras de advertencia.

Miguel (6°, A. Grupo#5)

¡CUIDADO!

la simple palabra CUIDADO previene y ya con los signos alerta / como que le da un sentido más profundo a la palabra

Abigail (6°, A. Grupo#5)

¡CUIDADO!

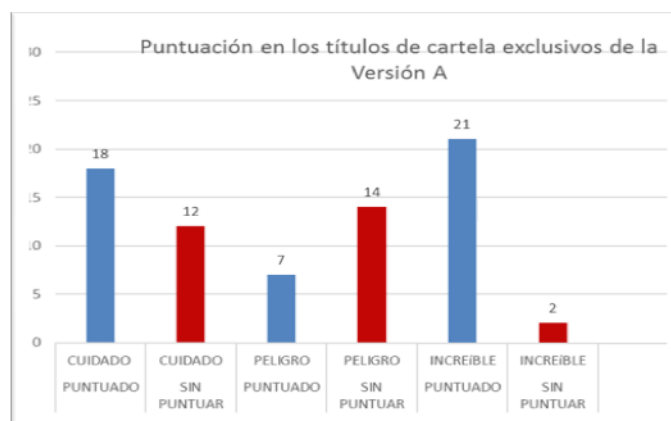
es para darle al lector una alerta / o sea un extra de tener cuidado.

Cuando la palabra del título les parece suficientemente fuerte, alegre o apelativa no introducen puntuación y justifican diciendo que la palabra solita cumple la función o expresa el sentido de la emoción. El mismo Rogelio (4°, A) que puntuó PELIGRO decidió no puntuar CUIDADO porque “la revista te previene con CUIDADO, ya con que diga CUIDADO advierte”.

Como vemos, se trata de dos tipos de justificaciones en las que se pone de manifiesto la interacción entre aspectos léxicos y puntuación. Un tipo de justificación donde se introduce un signo por la presencia de *equis* palabra o la justificación contraria, no se introduce puntuación por la presencia de *equis* palabra lo que lo haría repetitivo.

Podemos decir que, en términos cuantitativos, los títulos INCREÍBLE y CUIDADO son los que más reciben puntuación. El Gráfico 19 muestra de manera sintética la frecuencia de uso y ausencia de puntuación en estos espacios. El número total de posibilidades para puntuar expresivamente es de 30. Veremos que en el Gráfico la sumatoria entre casos que puntuaron y que no puntuaron no siempre llega a 30. Esto se debe a que únicamente incluimos en el conteo el uso de puntuación en los bordes del título y excluimos de nuestro conteo la puntuación que aglutina al título con el contenido de la cartela en una sola unidad gráfica (puntuación en los bordes de cartela).

Gráfico 19. Puntuación en los títulos de cartela exclusivos de la Versión A



Como podemos apreciar, PELIGRO recibe poca puntuación. Algunas de las justificaciones ya analizadas en la caracterización de los Grupos nos ilustraron sobre el uso de los signos de exclamación como estrategias para advertir o alertar sobre la existencia de un peligro. Sobre la ausencia de puntuación, no todos los niños lograron justificarla y se limitaron a decir “porque no es necesaria”, “así se entiende”. Pero la justificación de Maritere (4°, A) nos lleva a plantear la hipótesis de que la tipografía pudo haber incidido en la ausencia de puntuación.

Maritere: la verdad yo no puse signos en PELIGRO porque el tamaño y el color son de peligrosidad solitos

Este título es el único que se presta a ser interpretado como una imagen. Los niños, incluso los más pequeños, nos han dicho que la puntuación va con las letras, palabras y con lo escrito. De modo que la interpretación del título como una imagen no provocaría el uso de puntuación.

7.8 Comentarios finales a los resultados de Portada

En otros capítulos habíamos mencionado las ventajas que ofrecía trabajar con un texto publicitario. Los resultados de este capítulo muestran que estábamos en lo cierto. La tarea de puntuar una portada fue encarada por los niños como un auténtico trabajo intelectual. Las justificaciones que les solicitamos pusieron de manifiesto que hay una clara evolución de las respuestas, tanto gráficas como verbales (y por tanto conceptuales) sobre la puntuación. Esta evolución no es lineal ni homogénea ya que, como vimos, involucra la reformulación progresiva de los saberes que poseen los niños respecto del tipo de texto, del lector y del texto mismo.

Los niños reconocen el género por su materialidad, pero también por su función. Incluso, los niños más pequeños atribuyen a la puntuación orientada por criterios gráficos (la que se ubican los bordes de las cartelas) funciones congruentes con el género: “llamar la atención”, “agregar interés”, “agregar felicidad”⁷. El trabajo con este género nos permitió entender que los criterios para decidir con qué y dónde puntuar están sujetos a la (re)organización de diversos factores que interactúan entre sí a lo largo de la evolución antes dicha. Enlistamos los aspectos que nos parecen más relevantes. Los mostramos uno a uno ya que, si bien no pueden disociarse, presentarlos de manera separada nos ayuda a ver las reformulaciones que se dan en cada uno. Aclaremos que no hay un orden jerárquico en la presentación.

- La posición del niño como lector - en el marco del género publicitario – es un hallazgo que mostró gran relevancia en la conceptualización de las funciones de la puntuación. Las cartelas de la Portada no solo le ofrecen textos a los niños que hablan de determinados temas, sino un particular y complejo “modo de decir”.

⁷ Recordemos que el discurso publicitario pretende fijar en los destinatarios una imagen positiva del producto que ofrece.

Como dijimos antes, el sujeto comunicante (el enunciador mediático) concibe a su destinatario ideal como alguien que acepta ver, saber y hacer lo que se le propone a través de los anuncios publicitarios. El destinatario (un lector ideal o un lector múltiple) podrá aceptar o no la propuesta del anuncio en función de lo que sepa y quiera de lo que se le propone.

La “manera de decir” provocó que los niños más pequeños se posicionaran como *lectores singulares* y efectivos de la Portada. La aceptación de sus productos (los contenidos de sus relatos y mensajes como verdaderos y reales), a su vez generó usos de “puntuación del lector”, particularmente en el uso de puntuación expresiva. La evolución muestra que este posicionamiento también tiene momentos de reformulación mediados por la búsqueda de palabras en el texto que ayuden a justificar el signo que se introduce en las cartelas. Esta búsqueda posibilita un distanciamiento del texto (y de su “modo de decir”) que eventualmente lleva a que los niños asuman que esos mensajes se destinan a otros posibles lectores de esos textos (lectores múltiples). El distanciamiento del texto también les permite anticipar las reacciones de esos *otros lectores* frente a la lectura de ciertas palabras o ciertos enunciados. Las progresivas anticipaciones de lo que “otros” puedan interpretar ayudaron a re conceptualizar las funciones de los signos de puntuación en el contexto de cada cartela. Las respuestas más avanzadas ofrecieron justificaciones que se refieren a que “el enunciador” (sin usar este término, claro está) elige una determinada manera de presentar y organizar el contenido para provocar ciertos comportamientos en los lectores (ir al cine, comprar la revista, cuidar la salud). Este observable influyó en la selección del signo, en su función y en su ubicación.

- El aspecto gráfico es un factor predominante desde los momentos iniciales. En un principio orienta el uso de PB como un separador de bloques gráficos que faciliten la legibilidad pues su uso genera un aspecto ordenado (no amontonado del texto). Como la preocupación es gráfica, la PB se incorpora en los límites generados por los espacios gráficos de las cartelas, los bordes. En los momentos iniciales, el uso de EXP también está orientado por la necesidad de dar visibilidad a los bloques gráficos. Este aspecto no desaparece, se reformula.

En los momentos sucesivos de la evolución, PB sigue siendo un separador, pero ahora su función es la de separar bloques de texto cuyo contenido requiere interpretaciones distintas, sea porque hay que separar lo que dice un Y de lo que dice un X; separar una información de una apelación; separar un tema A de un tema B, hasta llegar a separar palabras o frases que deben interpretadas de maneras peculiares porque son parte de una estrategia retórica de este tipo de texto.

Por su parte, los usos de EXP siguen siendo de destaque pero esta función evoluciona y pasa de sólo hacer más visible un bloque gráfico a hacer visible la ubicación de enunciados con funciones apelativas o palabras con funciones expresivas. Los signos de exclamación dejan de *añadir* significados que se

generalizan a toda la Portada (ya no agregan felicidad y emoción a todo) y adquieren significados particulares de acuerdo al contenido de cada cartela. En los momentos más avanzados, a la puntuación se le atribuyen funciones y significados acordes al efecto preciso que quiera provocarse en el lector, particularmente cuando se combinan con la semántica de palabras que expresan modalidad. Los signos de interrogación se usan en un primer momento para hacer visible la reacción del lector, luego para mostrar dónde hay una pregunta hasta lograr atribuirles una función dentro de la retórica de ciertas cartelas (para provocar curiosidad).

- El léxico con carga semántica enfática que les propusimos en las cartelas es un factor que posibilitó la justificación de ciertos usos de puntuación y también fue detonador de ciertos signos. Pero el léxico tuvo otro papel en la evolución de los usos de puntuación. La ubicación de ciertas palabras (CÓMO, POR QUÉ, TERRIBLES, OLVÍDALO) provocó usos de puntuación interna que- en combinación con otros factores- ayudaron a los niños a trabajar sobre el espacio textual, lo que supuso una reorganización del criterio gráfico y un replanteamiento de la concepción de lector. La relación biunívoca signo↔léxico que en un inicio ayuda a dar sentido a los usos de puntuación entra en conflicto en la medida en que logran hacer interpretaciones más finas de cada texto y en la medida en que ponen en relación sus interpretaciones con las de otros posibles lectores. El punto máximo de evolución para la relación léxico-puntuación que encontramos en nuestra población es aquel donde el léxico es reconocido como parte de una estrategia para generar ciertos efectos en los lectores y que esta estrategia se potencia cuando se combina con puntuación expresiva.

- La identificación de voces y cambios discursivos está estrechamente relacionada con la elección y la ubicación de los signos, así como al posicionamiento del lector. La portada se les presentó como un texto anónimo, sin ninguna marca que permitiera atribuirle un enunciador particular. No obstante y gracias al modo enunciativo alocutivo propio de este género⁸, el trabajo en ciertas cartelas hizo que niños más pequeños asumieran que una voz anónima *les preguntaba o les pedía* cosas a ellos como lectores singulares. O bien, la referencia a ciertos personajes (un experto, los maestros) provocó que los niños entraran en diálogo con ellos, ahora los niños preguntaban a los maestros y al experto. Los signos de interrogación – signos propiamente dialógicos – que usaron estos niños (particularmente los niños más pequeños de los Grupos#1 y 2) son marcas de los diálogos ficticios con estas voces. La búsqueda de corporeidad de estas voces gradualmente dio lugar a que los niños justificaran el uso de puntuación para separar lo que decía X de lo que decía Y donde X y Y son sujetos enunciados en las cartelas. Marcar los cambios de enunciantes paulatinamente ayudó a identificar cambios discursivos que provocaron la centración en los enunciados (una nueva

⁸ Nos referimos a un diálogo ficcional entre la revista y sus lectores.

manera de mirar al texto) y con ello la posibilidad de los niños del grupo más avanzado para distinguir el discurso directo en una de las cartelas con los signos convencionales (guión y comillas). Pero el género supone un diálogo, así que la búsqueda de cuerpo para las voces enunciantes también recibió transformaciones. Los niños de grupos más avanzados atribuyeron las voces a “personajes del mundo real” que se asocian al mundo de la publicidad (agencia publicitaria, empresa de cine, reporteros) pero no como “voces” que se dirigen a ellos como lectores sino como la voz del “anunciante”, la voz del responsable del texto y de sus estrategias persuasivas.

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

Capítulo 8. Integración de los datos obtenidos y conclusiones

En este capítulo pretendemos dar una visión de conjunto de los datos presentados en los capítulos precedentes a partir de una interpretación evolutiva integradora. Es cierto que la integración de datos que provienen de dos poblaciones distintas que puntuaron y razonaron sobre textos diferentes - cada texto, a su vez, con dos versiones diferentes - es un ejercicio interpretativo altamente especulativo. No obstante, estimamos que es un ejercicio necesario cuando se trata de entender la progresión evolutiva en la apropiación de un objeto de conocimiento.

Una aclaración importante se impone. Si siguiéramos estrictamente el formato académico de una Tesis, el intento de integración interpretativa que vamos a presentar debería aparecer como un capítulo más del análisis de los datos. Dos razones nos llevaron a optar por incluir esta integración en las Conclusiones. La primera es que no presentaremos datos nuevos, sino una nueva interpretación de los datos ya mostrados. La segunda es que esta nueva interpretación nos lleva directamente a las conclusiones teórico-metodológicas sobre una línea evolutiva, que constituye el objetivo fundamental de la Tesis. Conscientes de la transgresión al formato convencional de la organización y presentación de los datos en una Tesis, decidimos priorizar la exposición completa de las interpretaciones que elaboramos y de las conclusiones que nos permitieron esbozar un intento de explicación integradora del proceso de construcción de la puntuación limitada, por supuesto, a los textos objeto de este estudio y a las edades de los niños entrevistados.

Como hay cinco grupos en Portada y cinco grupos en Historieta, buscamos qué hay en común entre los grupos que tienen el mismo numeral. Encontramos algunos indicadores que están presentes en los datos de ambos instrumentos, tanto al nivel de realización gráfica¹ como de las justificaciones², y cuyo orden de aparición evolutivo tiene gran coincidencia entre los grupos análogos de ambos textos. Nos referimos a :

- La distribución de PB y EXP en los espacios delimitados en los textos (recuadros y globos en Historieta y cartelas en Portada) y al uso de PB y EXP en esa distribución (puntuación excluyente, es decir sólo PB o solo EXP, usos alternados o combinación de puntuación básica y expresiva).
- La ubicación de la puntuación en los espacios del texto (bordes de texto, bordes de línea gráfica o puntuación interna); la función del signo incorporado (función que se generaliza a lo largo del texto o bien que responde al contexto comunicativo de un espacio particular: recuadro, globo o cartela según el texto).

¹Los detalles están en el Capítulo 5, apartado 5.1 para distribución de PB y EXP en Historieta y Capítulo 7, apartado 7.1 para la distribución de PB y EXP en Portada.

²Estos datos corresponden al contenido del Capítulo 5, apartado 5.3 del análisis de Historieta y al Capítulo 7, apartado 7.3 del análisis de Portada

- Los criterios que orientan la función del signo (gráficos cuando privilegian el orden o destaque visual del texto, semánticos cuando la focalización está en las marcas léxicas de modalidad, pragmáticos cuando se destacan las modalidades enunciativas y las intenciones comunicativas).
- La puntuación desde la posición del lector (puntuar la reacción del lector, puntuar el contenido del texto o puntuar tomando en cuenta el posible efecto sobre el destinatario del texto).

La toma en consideración de todos estos indicadores nos permitió asumir a nuestras dos poblaciones como si se tratara de una sola.³ Para mayor claridad, conjuntamos el Grupo 1 de Historieta con el Grupo 1 de Portada, dando lugar a la clasificación más genérica con numerales romanos denominada «Grupos I» y así sucesivamente con el resto de los grupos de ambos textos. Como resultado, tenemos V grupos que mantienen el numeral de los grupos con numerales arábigos de Historieta y Portada. Cruzamos los datos de los indicadores y las respuestas de los grupos, sin perder de vista los grupos análogos de ambos textos, para poder determinar las semejanzas entre ellos. El Cuadro 26 muestra de manera sintética⁴este cruce y las coincidencias entre los indicadores – que siguen un orden ascendente de evolución – y las respuestas de los niños con ambos instrumentos.

³Aclaremos que se trata de una asunción práctica que de ninguna manera ignora las implicaciones teóricas.

⁴En el Anexo 21 se puede consultar otra versión de este Cuadro con la identificación de cada niño.

Cuadro 26. Grupos I a V. Datos coincidentes y discrepantes entre las respuestas de los Grupos 1 a 5 de Historieta (GH) y los Grupos 1 a 5 de Portada (GP). Total= 120 niños

Indicadores	-puntuación en bordes -criterios gráficos centrados en orden o destaque visual -uso excluyente de puntuación -función generalizada del signo -puntuación del lector			-puntuación preferente en bordes -uso excluyente de puntuación -criterios semánticos que orientan el anclaje en marcas léxicas para justificar la elección del signo empleado -función contextualizada del signo -puntuación de los eventos en el texto			-algunos casos de puntuación interna para separar acciones en el mundo (real o narrativo) -uso alternado de PB y EXP -desestabilización de la relación puntuación↔marca léxica - posición de lector múltiple			-puntuación interna (algunas dificultades para identificar límites de unidades) -algunos usos de PB+EXP - criterios pragmáticos orientados por el reconocimiento de los participantes enunciados en el texto y el destinatario del texto.			-puntuación interna - uso de PB+EXP en casi todos los espacios del texto -elección de un signo, entre varios, para lograr un efecto sobre el lector o cambiar sentido de una palabra			
	2°	4°	6°	2°	4°	6°	2°	4°	6°	2°	4°	6°	2°	4°	6°	
Grupos I	G1H N=11	8	1		2											
	G1P N=17	11	4	1	1											
Grupos II	G2H N=17	1			5	4	6			1						
	G2P N=13				5	4	2	1		1						
Grupos III	G3H N=15				2		1	2	6	3		1				
	G3P N=12					1		2	4	2		2	1			
Grupos IV	G4H N=8								1			3	2		2	
	G4P N=11											3	5		2 1	
Grupos V	G5H N=9											3		3	3	
	G5P N= 7											1			6	
Totales por fase		26			33			23			21			17		
Gran total		120														

En este Cuadro 26, las coincidencias se manifiestan en una diagonal casi perfecta que representa la evolución de las respuestas y en una distribución semejante de los grados escolares que conforman los grupos de ambos instrumentos. Por ejemplo, la puntuación excluyente y en bordes sólo la encontramos en el extremo inicial de la evolución que corresponde a los grupos 1 y 2 de Historieta o Portada, que concentran a los niños de segundo grado, mientras que en el otro extremo, la puntuación interna aparece sólo en los Grupos 4 y 5 de ambos instrumentos, y sólo con casos de cuarto y sexto grado.

Los pocos casos que se desvían de la diagonal son casos que, además de contar con las características de las respuestas del Grupo al que pertenecen, presentan al menos una ocurrencia de respuestas gráficas o razonamientos que caracterizan al grupo precedente o posterior. Podríamos decir que son casos en momentos de transición.

Es conveniente señalar que, a la hora de interpretar los datos como una línea evolutiva, también es necesario preguntarse si, a pesar de las diferencias particulares de cada texto - y sus versiones - y a pesar de contar con respuestas obtenidas de dos poblaciones diferentes, existen semejanzas en: (a) la centración de los niños en ciertos

aspectos, (b) los conflictos que se plantean a partir de esas centraciones, (c) las exploraciones que realizan para superar esos conflictos, (d) las reinterpretaciones que hacen o las decisiones que toman frente a cada situación conflictiva. Se trata de una interpretación evolutiva que permita integrar a todo el universo de casos, sin forzar la entrada de nadie⁵.

Para dar cuenta de esta línea evolutiva, ahora hablaremos de las *fases evolutivas*. Elegimos el término *fase* como el que mejor refleja un momento en el desarrollo sin sugerir el paso lineal y escalonado de un estado de desarrollo a otro como lo harían los términos “etapa” o “nivel”. Creemos que hablar de *fases*, por ahora, hace más factible centrar la atención en las relaciones entre una y otra fase para dar cuenta de lo nuevo que aparece en términos de la reformulación de ideas previas.

Analizaremos por separado la consistencia de cada una de las fases así como la relación que existe entre ellas. Cada *fase* será identificada con un número romano y se acompañará de una breve descripción introductoria con tipografía negra.

Cinco fases pueden ser distinguidas en el razonamiento de los niños al puntuar los textos, al interior de las cuales es posible indicar momentos de transición.

- **Fase I: Está caracterizada por el uso excluyente de puntuación, así como por lo que hemos llamado la puntuación del lector (“puntuo lo que significa para mí”; “puntuo lo que me hace sentir a mí”).**

En nuestro universo de casos el primer momento de la evolución se caracteriza por un trabajo por parte de los niños tendiente a hacer un uso excluyente de puntuación (solo PB o solo EXP) en la periferia de los espacios gráficamente delimitados (recuadros y globos en la historieta y cartelas en la portada) sin usos que pretendan la discriminación de espacios textuales. Esta característica la encontramos en los niños que integran los Grupos 1 (Ver Cuadro 26). ¿Por qué la puntuación se ubica en los bordes del texto?

Esto sucede porque los niños de estos grupos iniciales trabajan sobre el espacio gráfico del texto, de ahí que la ubicación de la puntuación no mantenga una relación con el contenido específico del texto. Es una puntuación guiada por criterios gráficos. Una manera de confirmar esta interpretación es la presencia de puntuación en las líneas gráficas con finales críticos. Una marca a la derecha de un artículo, un clítico u otra palabra funcional⁶ que – en términos semánticos – deja incompleta la idea de un enunciado nos dice que no hay análisis del texto⁷.

⁵ Nos referimos a los seis casos que entraron “con reservas” a cuatro de los cinco grupos de Historieta (Ver Capítulo 5, apartado 5.3.1 en la descripción de los Grupos 2, 3, 4 y 5) y a los dos casos que entraron con reservas al Grupo 1 de Portada (Ver Capítulo 7, apartado 7.4).

⁶ Hallebee (1986) en “Las palabras funcionales del español” publicado en el *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Año XVIII. Núm. 34-35, las define como palabras que no representan

Surge una pregunta inmediata, ¿qué funciones atribuyen los niños a los signos que emplean en la periferia de los textos? Nuestros datos nos permiten precisar que muy tempranamente hay funciones diferenciadas para PB y para EXP. Los criterios gráficos que orientan el uso de PB (comas y puntos) provocan una centración en la apariencia ordenada del texto. En términos de los niños se usa PB para: “que no se vea tan junto”, “que no se vea amontonado”, “separar y acomodar lo que está en los cuadrillos”. La función generalizada de PB es la de separar bloques gráficos de la secuencia escrita para evitar un aspecto aglutinado⁸, sin considerar el contenido de lo escrito ni su interpretación.

Pero, ¿estas funciones de orden visual se aplican de la misma manera a los signos expresivos? En el caso de signos EXP encontramos que los criterios gráficos, a su vez, reservan funciones diferenciadas para los signos de exclamación y para los signos de interrogación. Los signos de exclamación funcionan como herramientas de destaque visual o auditivo. Lo que se destaca depende del género textual. En la Historieta, los signos de exclamación son para que “se vea todo” lo que pasa en la historia o para que “se escuchen los gritos” de los personajes; en la Portada estos destacan las emociones positivas que ésta les provoca, “para dar alegría a todo”. Los signos de interrogación, por su parte, siempre tienen la función de marcar la presencia de una pregunta.

Es importante destacar algunos aspectos de las respuestas de los niños que se encuentran orientadas por *criterios gráficos*.

En algún momento previo a este estudio recibieron alguna información sobre la puntuación y saben graficar y nombrar algunos de los signos. Pero los niños no pueden abordar el problema de coordinar los usos y funciones de todos los signos conocidos de una sola vez. Así, los datos apuntan a que deciden resolver estos problemas en un cierto orden. Para algunos significa *centrarse* en el uso de los signos básicos (PB) y para otros en los expresivos (EXP).

También en algún momento previo comprendieron que los puntos y las comas son “separadores” y que los signos de exclamación son “destacadores” de aspectos

una realidad extralingüística sino que suministran información sobre las relaciones sintácticas entre palabras lexicales o conjunto de palabras (proposiciones, oraciones).

⁷ Esto de ninguna manera significa que no hay comprensión del mismo. Los datos de los capítulos anteriores han puesto de manifiesto que todos los niños comprendieron los textos que leyeron.

⁸ Este criterio gráfico nos recuerda a la inscripción de tres puntos en posición vertical (interpunciones) en las escrituras edilicias, artesanales y lapidarias durante la Edad Media. Como lo señala Ingrand (2014), su función era estética y no comunicativa: “*La plupart des inscriptions de la seconde moitié du Moyen Âge n’exige pas une lecture experte. La ponctuation intercalaire ne va donc pas à l’encontre de l’intérêt de la communication. L’inter ponctuation joue pleinement un rôle esthétique, participe au décorum, à l’ornatus, pour qui les signes de ponctuation rendent la phrase plus belle*”. El texto de Ingrand, E.(2014) “Trois petits points. L’interponctuation dans les inscriptions”, resultados de investigación presentados en el Colloque International “Ponctuer l’œuvre médiévale: des signes au sens” puede consultarse en: https://www.academia.edu/6169307/_m%C3%A9di%C3%A9vales

relacionados con expresividad⁹. Nos atrevemos a hacer esta aseveración porque ningún niño usó puntos o comas con la intención de “gritar”, “resaltar”, “hacer brillar” ni viceversa, nadie empleó signos de exclamación para “separar” (aunque lo destacado gráficamente con estos signos haya sido separado de lo demás).

En esta Fase I, la *centración exclusiva* no sólo se expresa en usar un tipo de puntuación a la vez, sino que también se expresa en las maneras o patrones de uso: siempre en los límites externos de los espacios gráficos ya delimitados y siempre con una *función generalizada*. Esto último porque el signo o tipo de puntuación que eligen para puntuar tiene la misma función en todo el texto. De hecho, estas funciones generales parecen ser las que subyacen a algunas de las primeras denominaciones que no son propiamente descriptivas¹⁰: “signos para gritar”, “signos para las preguntas”, “signos para que se vea”, “signos para separar”. El texto es un todo que aún no se concibe como divisible. Por lo tanto los niños no buscan límites internos y se centran en la periferia del texto.

Es importante mencionar que Möller (2010) y Espinoza (2011) reportaron usos de puntuación al final de línea gráfica y justificaciones semejantes a las de los niños de esta Fase I. Ferreiro (1999) también identificó y analizó usos de puntuación al final de las líneas gráficas en las reescrituras de los niños de su estudio. Hablamos de respuestas gráficas y justificaciones similares de niños argentinos, mexicanos, brasileños e italianos obtenidas de tareas distintas (revisión y producción), un dato nada soslayable. Es posible que alguien piense que las coincidencias son factibles en tanto son trabajos que comparten un mismo marco teórico, pero ¿qué sucede cuando datos, prácticamente idénticos, provienen de estudios realizados desde otras perspectivas teóricas, en contextos educativos diversos y en distintas décadas? La pregunta está lejos de ser hipotética.

La aparición de puntuación de fin de línea también fue reportada en los trabajos realizados en el contexto escolar por Edelsky (1983) con niños norteamericanos, por Hall (1996 y 1999) con niños ingleses y por Lemaître (1999^a, 1999^b) con niños franceses. Aún más, estos tres investigadores señalan que esta puntuación *gráfica* o de *repères visuels* - como la llaman respectivamente- precede a la puntuación interna tanto en situaciones de producción (Edelsky, 1983; Hall, 1996 y 1999) como de revisión (Lemaître, 1999).

¿Acaso estamos frente a un dato evolutivo sólido, al menos para las escrituras alfabéticas? Consideramos que las respuestas gráficas de los niños que atraviesan por esta Fase I de nuestro estudio contribuyen, junto con los datos de los antecedentes citados, a la confirmación de un momento evolutivo. Es cierto que las interpretaciones de esta puntuación de bordes diferirán según la perspectiva que se asuma (normativa o evolutiva),

⁹Para comprender cuándo y cómo inicia esta distinción sería necesario extender a edades inferiores este estudio aunque no es evidente cómo hacerlo con niños pre-alfabéticos.

¹⁰ Consideramos denominaciones descriptivas a aquellas que se refieren a los aspectos figurales de los signos: rayitas, puntitos con rayitas, bolitas, puntitos, curvitas, etc.

pero ello no nos impide advertir que estos usos aparecen evolutivamente en diversas lenguas y tradiciones educativas.

En esta Fase I, encontramos otro tipo de *centración* en las justificaciones de los niños, una que no está ligada a los aspectos gráficos del texto sino a la dificultad que tienen, por momentos, para distinguir aquello que es realidad efectiva de lo que es el mundo ficticio construido por el relato, sea literario o publicitario.

Se pasa de un uso de puntuación centrado en lo gráfico a una puntuación centrada en lo que siente el niño como lector singular cuando algo en el texto le impide sostener el pacto ficcional. Evidencia de ello son las justificaciones que dan a algunos signos expresivos (esto es importante porque nunca sucede para justificar los signos básicos) que nos muestran que se han asumido como destinatarios de la Portada y que por lo tanto marcan sus dudas (“me pregunto si son los videojuegos que yo quiero”) o su entusiasmo frente a ciertos anuncios (“me hace feliz que haya una revista para mí”), o bien, en la Historieta rechazan ciertos eventos del relato (“es mucha casualidad que el ratón pasara por ahí”). Asumen como reales a los personajes y a los sujetos enunciados en los anuncios, en estos últimos incluso pretenden establecer relaciones dialógicas con ellos¹¹.

Desde un punto de vista normativo, estas respuestas podrían evocar la idea de un razonamiento limitado que condiciona o distorsiona las interpretaciones hechas por los niños. Sin embargo, preferimos asumir que la puntuación que deviene de la aceptación o rechazo al pacto ficcional es la manifestación de la capacidad de los niños para problematizar aspectos de la escritura en la dimensión de verdad-falsedad. Esta problematización no es nueva, ya Ferreiro (1981; 1997) había identificado las grandes dificultades de los niños en edad preescolar para escribir frases u oraciones que involucraran negación y/o falsedad, en comparación con aquellas expresadas en una modalidad afirmativa¹². Ferreiro explicó que en cierto momento de la evolución, los niños tienen enormes dificultades para imaginar la escritura de un enunciado negativo como “no hay pájaros”. Las dificultades podían darse porque para algunos niños la presencia visible de las letras impide referirse a algo que está ausente, o bien, porque hay que reservar las letras para lo que es verdadero. Para lo que no lo es dibujan letras chuecas o realizan trazos ligeros casi invisibles).

¹¹Ver los ejemplos de Magdiel y Ángel del Grupo 1 de Portada (Capítulo 7, apartado 7.2)

¹² Importa aquí destacar que en el caso de los estudios de Ferreiro (1981, 1997) la dificultad para la escritura de frases que expresan negación, ausencia, falsedad o imposibilidad parece tener en común la presencia explícita de las palabras que expresan algo que no tiene un referente existente como “no” y “ningún”. Los textos que detonaron puntuación de lector en nuestro estudio están expresados de manera positiva. Esta distinción, que no consideramos banal, nos lleva a plantear la hipótesis de que los niños abordan la problemática de la verdad-falsedad en la escritura al menos de dos maneras, una meramente textual y ligada a aspectos semánticos (por presencia de léxico explícito) y otra relacionada a aspectos extralingüísticos que se vinculan con el conocimiento que tienen los niños sobre el mundo.

Los casos que en esta Fase I hablan explícitamente de sus aceptaciones, rechazos o dudas frente a la verdad o falsedad del contenido en los textos de la Historieta y de la Portada nos muestran una dimensión de la interpretación de lo escrito que no suele ser objeto de enseñanza, pero que socialmente tiene gran relevancia. En el mundo social es aceptado que los textos literarios y publicitarios manipulen la verdad, pero esta verdad es altamente exigible en textos como los jurídicos y los científicos donde la identidad y la objetividad son fundamentales.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, la puntuación expresiva que se usa para marcar los juicios del lector también nos muestra la incidencia que tiene la centración en el punto de vista propio (el punto de vista del “yo” lector singular aquí y ahora). La *puntuación del lector* es introducida por niños cuyas edades coinciden con la etapa en la que el niño “no ha descubierto la multiplicidad de las perspectivas y permanece encerrado en la suya como si fuera la única posible” (Piaget, 1926:148)¹³. Pero cabe aclarar que esta centración en el punto de vista propio de ninguna manera significa que sean lectores deficientes. De hecho, el nivel de análisis que hacen de los textos da cuenta de una coordinación bastante respetable entre la información provista por el texto y la información que poseen del mundo.

Por último, podría objetarse que esta puntuación del lector no es una característica generalizable a todos los niños que atraviesan por esta fase. Tanto en la Historieta como en la Portada son sólo algunos niños los que manifiestan haber puntuado su reacción o su malestar y solo en algunos espacios del texto. Sin embargo, consideramos que hay dos razones de peso para proponer la constitución de este lector singular que usa puntuación expresiva para marcar sus reacciones como lector único. Por un lado, las justificaciones para la puntuación del niño como lector singular adquieren el rango de característica en esta Fase I porque aparecen en las respuestas de niños que provienen de lugares distintos, con maestros distintos y que puntuaron textos muy diferentes. A pesar de las diferencias, la centración en el punto de vista propio es el criterio común.

Por otro lado, se trata de un tipo de respuestas no previstas en nuestras hipótesis. Al no ser previstas o incluso imaginadas, se descarta que hayan sido sugeridas por el investigador y menos aún que éste las anticipara en niños de edades o grados escolares específicos (recordemos que la puntuación del lector es una característica exclusiva de los niños de segundo grado tanto de Historieta, como de Portada). Las respuestas imprevistas se convierten así en prueba de independencia del modo de intervención y del potencial heurístico del interrogatorio clínico-crítico.

¹³ La imposibilidad de considerar a otros lectores u otros puntos de vista coincide con lo que Piaget denominó “*egocentrismo*”. Sin embargo, decidimos no recurrir a este término para referirnos al niño o a este uso particular de puntuación porque en su uso cotidiano tiene una connotación negativa. De ahí que sostengamos los términos “lector singular” y “puntuación de lector”.

- **Fase II.** El segundo momento está caracterizado por la búsqueda de una pista o anclaje en el texto que ayude a justificar la elección del signo empleado (todavía excluyente) o bien que ayude a distinguir lo que debe ser tratado como “diferente” en el texto. El anclaje se hace preferentemente en las marcas léxicas de modalización.

Desde el punto de vista gráfico, no hay diferencias notorias con la fase anterior. La puntuación sigue siendo excluyente y se ubica en los bordes externos del texto. La diferencia respecto de la *Fase I* estriba en una evolución conceptual. En esta *Fase II* los niños:

- pasan de usos de puntuación guiados por criterios gráficos a usos de puntuación guiados por criterios textuales. Como consecuencia,
- pasan de puntuar únicamente los bordes externos del texto a la posibilidad de puntuarlos internamente;
- pasan de ser un lector singular a ser un lector cada vez más cercano al lector múltiple.

¿Qué provoca el inicio de tan importantes progresiones? En el camino evolutivo que siguen los niños de una puntuación orientada por criterios gráficos hacia una orientada por criterios textuales, hay un paso intermedio motivado por la necesidad de encontrar algo en el texto (elementos léxicos) que les permita la justificación de un signo en un espacio específico. En otras palabras hay una evolución orientada por el reemplazo de los criterios gráficos hacia la toma en consideración de criterios semánticos.

En el marco de nuestra investigación, parece que este cambio sólo se posibilita a partir de la centración en el léxico. Una vez que los niños encuentran una palabra cuya semántica se puede poner en relación con el signo, establecen una relación entre signo ↔ palabra. Esta relación manifiesta un nuevo tipo de centración, una que busca anclar la interpretación de un término singular a un signo particular.

Esta es la primera evidencia de que los niños se fijan en los elementos del texto. Sin embargo, ésta es una centración acotada. Los niños no atienden al léxico en sentido amplio sino a un conjunto de marcas de modalidad que en esta Fase II coincide con marcas lexicales como adjetivos (p.ej. ENSORDECEDOR, AFLIGIDO, TERRIBLE) verbos (p.ej. RECLAMÓ, PIDIÓ, PREGÚNTALE), sustantivos (p.ej. ENOJO, TERROR, ALERGIAS).

La semántica de estos marcadores de modalidad anuncia el estado mental o la modulación del discurso del hablante. Una consecuencia de la relación entre estas palabras y la puntuación se ve en la manera de nombrar a los signos EXP. En este Fase II aparece la mayor variedad de nombres para los signos de exclamación. Son signos de: tristeza, enojo, alegría, susto, emoción, agradecimiento...

Los signos de interrogación siempre se ponen en relación con marcadores de la modalidad de enunciación: CÓMO, POR QUÉ, HAS PENSADO. La denominación, sin embargo, se mantiene como “signos para preguntar” o “signos de pregunta” (único, aunque todavía incipiente, uso de metalenguaje).

Conviene especificar que en el caso de la Historieta Versión A, la presencia de los verbos de decir – que explícitamente anuncian un cambio de voz – detonaron el uso de *dpu*, de coma final (*vif*) y algunos *psus* (Ver Tabla 4, Capítulo 5, apartado 5.1.2). Estos signos fueron usados con función de señal de cambio discursivo en los recuadros. Sobre este uso intercambiable de signos, podemos decir que, aunque *dpu* sea el signo convencional para introducir un cambio discursivo, la elección de *vif* y *psus* para esa función es aceptable puesto que son signos que no representan el final de una enunciación. También podemos decir que, en términos históricos, puede encontrarse el uso de distintos signos para una misma función en las diversas ediciones de una misma obra. Por ejemplo, Higashi (2010) encuentra en cuatro ediciones de la Celestina que los signos [/], [:] y [.] se usan de manera intercambiable para distinguir los mismos periodos dentro de diversos pasajes de la obra (signos también pertinentes, pues comparten la cualidad de ser separadores).

Otra especificación es necesaria sobre la incidencia de los verbos de decir en el uso de puntuación. Como éstos aparecían en combinación con marcas de modalidad de lo enunciado (p.ej. PROPUSO CON VOZ SEGURA, REPETÍA CON VOZ TÍMIDA, PIDIÓ AFLIGIDO) provocaron usos de puntuación expresiva en los globos. Esto es sumamente importante porque la suposición inmediata es que los niños introduzcan puntuación expresiva en el recuadro donde aparece el marcador léxico de modalidad, pero no sucede así. Aunque, en la versión A de la Historieta el anclaje en marcadores léxicos se hace desde el recuadro, los niños – a partir de esta fase – generaron los primeros usos discriminativos de puntuación en los espacios gráficos de la Historieta donde EXP se usa sólo en globos y PB junto con *dpu* en recuadros. Los *psus*, sin embargo, aparecen en tanto en globos como en recuadros. Con estas primeras discriminaciones también aparecieron las primeras referencias explícitas al “narrador”.

En el caso de la Portada, tomar en cuenta estos modalizadores ayudó a los niños a identificar aquello que es diferente y por tanto lo que es necesario separar. Lo diferente son las modalidades de enunciación (separar lo que se pregunta) y son las acciones (separar lo que se dice o hace primero de lo que se dice o hace después). Es decir, la semántica de los verbos de acción, de los marcadores de modalidad y algunos marcadores discursivos ayudaron a los niños a distinguir y marcar porciones de texto que coinciden con acciones en el mundo (“uso una coma porque primero duermes y luego preguntas”/ “uso un signo de interrogación para separarla pregunta de lo que te piden que preguntes”).

En esta Fase II, los niños logran grandes avances que tienen consecuencias en la evolución. La toma en consideración de los aspectos semánticos ayuda a los niños a identificar las acciones en la narración o las acciones en el mundo referidas en el texto. Eso marca un avance conceptual porque la centración en los marcadores de modalidad lleva al niño a descentrarse de los aspectos meramente gráficos. La consecuencia inmediata es la necesidad de separar cada acción, por lo tanto, hay una reformulación del concepto “separar” que a su vez reformula la función separadora de la puntuación básica.

En la Historieta, la narración del relato supone un acto dinámico en el que los acontecimientos y las acciones que los componen se suceden cronológica y causalmente. Los niños entonces separan “lo que hizo primero el león antes de atrapar al ratón”, separan “el momento en que el ratón escuchó el grito de auxilio del momento en que corrió a ver qué pasaba”.

La separación de estas acciones suscita los primeros usos de puntuación básica interna en el espacio destinado a la narrativa (los recuadros). Creemos que estas separaciones suponen una significación de sucesión temporal de la coma cuando se hacen corresponder con los verbos de acción. Lo creemos así porque los niños que están en este momento y usaron *psus* al final de algunos recuadros (en el lugar donde esperábamos *puf*) anclaron la justificación de los puntos suspensivos en la presencia de los verbos DORMIR, REPETIR, BURLAR, HUIR. Todos estos verbos remiten a acciones iterativas o durativas. Esa prolongación del tiempo (duración) no puede ser marcada gráficamente por una coma (que separa acciones sucesivas) ni por un punto porque éste más bien indica el final de una acción. La centración entonces está en dar cuenta de un presente continuo y para algunos niños los *psus* resuelven este problema. Para otros, particularmente para los niños inicialmente clasificados en el grupo de escasa puntuación, la continuidad de las acciones se asegura no introduciendo puntuación. Es casi como marcar negativamente la relación entre la palabra y el espacio en blanco como signo (ausencia de signo ↔ verbo que se asocia a la duración de la acción).

Aunque la relación signo ↔ marca de modalidad parezca una solución sencilla, la realidad es que provoca reflexiones muy finas que no solo afectan a la función y uso de PB. En los globos, el habla de los personajes aparece gráficamente como una enunciación dicha en una sola emisión. El habla es sobre lo que siente o quiere el personaje. En los globos lo que se identifica con mayor facilidad son las emociones y modulaciones que quedan efectivamente marcadas de principio a fin de la emisión (bordes) con signos expresivos. Esto nos lleva al segundo avance conceptual.

Cuando la centración en los marcadores de modalidad va en el sentido de las maneras de decir se genera la necesidad de acotar el tipo de modulación o estado mental interpretado. Esto lleva a la reformulación de la función de los signos de exclamación. Todavía sirven para gritar, pero ahora marcan “gritos de enojo”, “habla en voz alta” o una

“súplica con voz fuerte”. No hay control del rango de efecto del signo, afecta a todo el texto (por eso todavía hay puntuación en bordes de cartela o globo) pero se inicia la invalidación de una función generalizada a todos los espacios del mismo texto. Usan los signos de exclamación para representar varios de los matices de las maneras de decir. Varios, pero no todos. Al igual que sucede con los verbos de acción duradera o iterativa, los niños encuentran que ciertas marcas de la modalidad de la enunciación no pueden ser representadas por la puntuación (voz baja, murmullo, risa)¹⁴. Por tanto, también quedan marcadas por la ausencia de signo (el blanco como signo negativo).

El anclaje en los marcadores de modalidad es el inicio del trabajo sobre el espacio textual. Como hemos visto, el trabajo sobre el texto ha generado ya reflexiones de orden pragmático que a su vez detona otra evolución conceptual: el niño es un lector menos singular. Ya no vive las acciones enunciadas en el texto como reales y por lo tanto ya no hay puntuación expresiva del lector. La puntuación expresiva es la de los personajes o la de las cosas emocionantes de las que habla el texto.

Veremos que estas adquisiciones serán reformuladas e integradas en sistemas de reflexión más complejos, pero no abandonadas.

Antes de pasar a la siguiente fase, queremos mencionar que nos resulta bastante sugestiva la aparición del anclaje léxico en los datos de Lemaître (1999), en la categoría que denominó *les repères de mots*. Si bien esta investigadora, desde la visión prescriptiva, asocia estos anclajes a la estructura de los textos prototípicos escolares, nosotros nos atrevemos a plantear la hipótesis de que los niños franceses del C1 que justificaron la PB usada a partir de una marca léxica podrían estar atravesando por esta Fase evolutiva. Esta hipótesis no resulta tan descabellada si consideramos que tanto en su estudio como en el nuestro, las respuestas de la categoría o fase precedentes son gráfica y conceptualmente similares.

¹⁴ En el transcurso del desarrollo de la puntuación, particularmente durante los siglos XVI y XVII, la limitante de la puntuación para representar el abanico de matices de la oralidad también fue identificada y sentida por los autores y traductores de textos que estaban estrechamente asociados a la voz (textos poéticos y teatrales). Algunos autores intentaron resolver el problema de esta insuficiencia creando nuevos signos o bien adaptando las funciones de los signos de puntuación existentes en la época. Baddeley (2013) nos ofrece un claro ejemplo de estas invenciones en su artículo "Un microsysteme de ponctuation: les didascaliennes das les pièces pédagogiques de Gérard de Vivre (XVe siècle)". *Cirse. Histoires, Cultures Sociétés*, n°3, 2013. Esta historiadora describe cuidadosamente el "microsysteme de ponctuation" que el autor y traductor de teatro, Gérard deVivre creó para la interpretación y representación teatral de su obra *Comédie de la fidélité nuptiale* (1578). Este microsistema puede ser consultado en : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k710119/f7.item>

- **Fase III.** Se trata de un momento de transición pues en ella aparece la desestabilización de la relación puntuación↔marcadores de modalidad. Aparece la búsqueda de nuevas soluciones para determinar qué y cómo puntuar, lo que lleva a los niños hacia nuevas maneras de trabajar sobre el espacio textual y, por consiguiente, hacia nuevos observables.

Una vez que los niños establecen la relación puntuación↔marcadores de modalidad, el trabajo sobre el espacio textual los enfrenta a nuevos problemas. Aunque la relación entre puntuación y marcadores de modalidad constituye una solución extremadamente satisfactoria, se desestabiliza cuando los niños encuentran dos marcas léxicas sobre las cuales es posible anclar el uso de un determinado signo de puntuación. Por ejemplo, en el texto: EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ, un par de signos de exclamación usados en el globo del león pueden justificarse a partir del ENOJO, del RUGIDO ENSORDECEDOR o de RECLAMÓ. La elección del signo [¡!] no se desestabiliza en este caso, pero lo que se problematiza es el anclaje, ya que hay que decidir con qué palabra se establece la relación. Esta decisión no es tan problemática cuando las palabras observadas son todas marcas de un mismo tipo de modalidad. En estos casos los niños no abandonan esta solución, eligen una de las palabras para establecer tal relación y usan las otras como validaciones de la primera (“signos de exclamación porque se enojó / por eso rugió tan fuerte”).

La verdadera desestabilización de esta solución aparece cuando en un mismo espacio gráficamente delimitado como los globos o las cartelas encuentran palabras cuyos significados no van en el mismo sentido. Si en un mismo texto encuentran una palabra que indique modalidad interrogativa y otra que exprese modalidad exclamativa, la elección del signo entra en crisis. Es así porque elegir el signo a emplear supone haber decidido cuál es la modalidad que se marcará. Esta decisión no es fácil. Frente a este conflicto hay tres soluciones posibles:

- Elegir y puntuar a partir de una marca de modalidad. Como resultado, el texto sólo recibirá un signo de puntuación, uno que corresponda a la semántica de la palabra elegida. Esta solución no es innovativa pues mantiene al niño durante el mayor tiempo posible en la Fase II, es decir, lo mantiene en soluciones anteriores. Podríamos decir que el niño tiene conciencia de una información problemática pero decide ignorarla.
- Atender a las diferentes marcas de modalidad y puntuar los bordes del texto con la combinación de los signos, p. ej. [¿¡ ¡?] o [(¡ !)], que representan la marcación de dos relaciones establecidas. Se trata de un ajuste a la solución anterior que no implica una movilización conceptual con respecto al lugar donde se introduce la puntuación. El niño toma en cuenta la nueva información, pero solo modifica parte de la estrategia.

- Enfrentar el conflicto con una solución superadora, pero difícil de ejecutar. Se trata de marcar cada modalidad con el signo de puntuación que le corresponde en los lugares que les corresponde. La estrategia se modifica y ello supone un verdadero cambio evolutivo. Decimos que es una solución difícil de ejecutar porque, para definir el lugar de la marca, ahora los niños necesitan identificar los límites iniciales de los enunciados que contienen dichas marcas de modalidad. Desde el punto de vista cognitivo, esta solución implica enfrentarse nuevamente¹⁵ al problema de la relación entre el todo (el texto) y las partes constituyentes (unidades que lo constituyen). ¿Por qué? Porque ahora el texto se puede concebir como una unidad divisible en constituyentes menores. Cabe insistir en que los constituyentes siguen siendo opacos, esto es, todavía no son observables ni son unidades sintácticas.

Es en las respuestas de los niños que asumen la tercera solución en las que vemos los usos más desafortunados de puntuación interna, especialmente cuando se trata de usar signos pares. Veamos el ejemplo de Adriana (Portada, 6º, Versión B, Grupo 3). Ella usa dos pares de signos expresivos, ambos con el problema de marcar uno de los límites de la unidad delimitada.

¿TE VAS DE VACACIONES
PREGÚNTALE A UN EXPERTO COMO?
EVITAR ¡LAS TERRIBLES
ALERGIAS!

Adriana justifica los signos de interrogación por la presencia de PREGÚNTALE y CÓMO, palabras que indican que hay una pregunta y los signos de exclamación para destacar “las terribles alergias que te pueden dar si no te cuidas”.

Otro ejemplo con el mismo tipo de respuesta gráfica: dos pares de signos expresivos con desaciertos en la ubicación de uno de sus límites. Sofía (Historieta, 6º, Versión A, Grupo 4).

¿REY LEÓN HAS PENSADO
QUE?¡SI ME SUELTAS ALGÚN
DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA!

Sofía justifica: “cuando preguntas HAS PENSADO es como preguntar quieres escuchar mi propuesta?”. Ella utiliza los signos de interrogación para separar gráficamente la apelación interrogativa (dirigida al león) de la propuesta que le hizo el ratón (la que aparece enmarcada por signos de exclamación).

Desde una mirada normativa, las respuestas de Adriana y Sofía se interpretarían como erráticas o a lo sumo se describiría la lejanía de los usos de puntuación expresiva con respecto a las normas actuales de la RAE tal como lo hizo Roselló (2011) con los datos de su estudio.

¹⁵Decimos nuevamente porque Ferreiro y Teberosky (1979) nos mostraron que los niños ya enfrentaron este problema durante la adquisición inicial de la escritura.

Este modo de interpretar los errores tiene dos grandes problemas: por un lado, no se da relieve a los conocimientos efectivos de los niños porque el foco está en los desaciertos; por el otro, no se ofrecen interpretaciones o explicaciones de aquello que podría estar motivando los desaciertos. Estos no son problemas para la perspectiva normativa porque su noción de evolución es lineal y guiada desde fuera, con saltos repentinos de lo erróneo a lo correcto, de no saber a saber. Si el aprendizaje de la puntuación fuera lineal, muy seguramente el grupo experimental del estudio de Roselló (2011) no habría cometido error alguno al puntuar. Pero él mismo constató que las diferencias entre el grupo experimental¹⁶ y el grupo control fueron mínimas y que incluso ambos grupos cometían los mismos errores en los tres tipos de texto. La mirada normativa no está centrada en entender el error sino en hacerlo desaparecer (Kaufman, 1994).

Desde otro ángulo, la mirada evolutiva también reconoce los desaciertos, pero no se apresura a calificarlos. En su lugar trata de analizarlos y comprenderlos ya que reconoce que lo que desde un punto de vista adulto parece un error, puede ser un indicador evolutivo. En el caso concreto de los ejemplos de Adriana y Sofía vemos que la identificación de marcadores de modalidad interrogativa (PREGÚNTALE, CÓMO, HAS PENSADO) motiva la necesidad de distinguir aquello que corresponde a una enunciación interrogativa de lo que no lo es, mientras que las marcas de modalidad asociadas a eventos no deseables [terribles alergias] o a la modulación de la voz provocan el uso de signos de exclamación. Es cierto que los resultados no son afortunados, pero el anclaje léxico ha dado lugar a algo que no estaba presente en las Fases anteriores: el uso de puntuación interna y el uso de más de un signo en el mismo espacio gráfico. Visto desde esta perspectiva, se trata de ‘errores de desempeño’ que en realidad son avances evolutivos.

Podría decirse que el avance es relativo porque, si bien la elección de los signos es pertinente a la función y aparece la puntuación interna, hay problemas en la identificación de límites iniciales y finales. Pero una objeción de esta naturaleza ayuda a mostrar otra diferencia entre una mirada normativa y una evolutiva. La primera ve signos de apertura y cierre de interrogación mal ubicados, la segunda considera la problemática que supone encontrar el límite inicial de una pregunta escrita cuando el marcador de modalidad o el marcador discursivo no es la primera palabra del texto.

Las dificultades para ubicar los signos expresivos de apertura y cierre no son particulares de los niños ni de esta época. Este debate tiene un origen histórico que puede constatarse a partir de la curiosa innovación de la puntuación española de escribir el doble signo de apertura y cierre para las preguntas y exclamaciones. En realidad, lejos de ser una innovación espontánea fue objeto de una prolongada discusión. Según los libros 8 y 9 que corresponden las actas de 1752 a 1754 y que se encuentran en los archivos de la Real

¹⁶ Recordamos al lector que el grupo experimental recibió durante un mes información explícita sobre los usos normativos de la puntuación (Ver Capítulo 1, apartado 1.4).

Academia Española¹⁷, marcar el inicio de las interrogaciones fue una preocupación sentida. En ellas se registró (las negritas son nuestras):

Por lo tocante a la nota de interrogación se tuvo presente que, además del uso que tiene en fin de oración, hay periodos o cláusulas largas en que no basta la nota que se pone al fin y **es necesario desde el principio indicar el sentido y tono interrogante** con que debe leerse, por lo que la Academia acuerda que, en estos casos, se use la misma nota interrogante poniéndola tendida sobre la primera voz de la cláusula o periodo **con lo que se evitará la confusión y aclarará el sentido y tono que corresponde**. Y aunque esto es novedad, ha creído la Academia no debe excusarla siendo necesaria y conveniente.

Esta nota marcó el inicio de una discusión sobre cómo indicar el inicio de los periodos largos porque eran los que más confusiones causaban. La confusión básicamente se refiere a la primera lectura del periodo (aún no identificado como interrogativo) que llevaba a una interpretación errónea y obligaba a una relectura que entorpecía la fluidez pues era necesaria una reinterpretación del periodo. Los inicios de la discusión durarían dos años hasta la publicación de la *Ortografía de La lengua Castellana* –obra que viene a continuar la labor de la anterior (1741). Fue en la *Ortographia* de 1754 cuando se comenzara a recomendar normativamente el uso de la marca inicial para periodos interrogativos y exclamativos largos:

Despues de un largo exâmen ha parecido á la Academia se pueda usar de la misma nota de interrogacion poniendola inversa antes de la palabra en que tiene principio el tono interrogante, ademas de la que ha de llevar la cláusula al fin de la forma regular, para evitar así la equivocacion que por falta de alguna nota se padece comunmente en la lectura de los periodos largos.

Sin embargo, fue una práctica que no se siguió de inmediato ni se aplicó solo a los periodos largos. Sobre la lenta incorporación, Parkes (1993: 56-57) nos dice (las negritas son nuestras):

“The current Spanish practice of employing an inverted punctus interrogativus before a question seems to have developed in the course second half of the eighteenth century. **This practice was adopted in books published under the auspices of the Adademy**. The España Sagrada by Henriquez Florez had been published in Madrid from 1747 onwards, but the double signs first appear in the volume printed by Antonio Marin in 1756. **However, the practice was not followed consistently: single signs (?) are found on some pages, double signs (¿?) on others. Similar lapses occur in the four-volume edition of Don Quixote printed in Madrid by the royal printed, Joachin de Ibarra, in 1771.** However, in an oration addressed to the King printed by Antonio Perez de Sota, also published in Madrid in the same year, the double signs are used consistently throughout; by 1780 Ibarra was using them consistently for both questions and exclamations throughout his new, corrected, form-volume edition of Don Quixote”.

¹⁷ Consultamos estas actas en septiembre del 2015. Aprovechamos para agradecer a Covadonga de Quintana, encargada del Archivo de la RAE, su amabilidad y apoyo para la consulta de las actas y de otros acervos bibliográficos.

Con respecto al uso de signo de apertura en periodos cortos, tenemos la sospecha de que fuera de los auspicios de la RAE se usaban signos de apertura y cierre en las interrogativas sin hacer distinción de longitud. Lo creemos así porque en la *Ortographia* publicada en 1815 (p. 123) aparece la siguiente nota (las negritas son nuestras):

Desde luego adoptó el público este oportuno pensamiento, aunque en la práctica se ha introducido algún abuso; pues **la Academia lo propuso solamente para periodos largos**, en los cuales es necesario; **pero ya se pone en preguntas de una o dos palabras en que no se necesita.**

A pesar del reclamo de la RAE a los usos ajenos a la prescripción, la práctica de puntuar los periodos interrogativos y exclamativos breves debió continuar puesto que en el *Prontuario de ortografía castellana en preguntas y respuestas, arreglado por la Real Academia* publicado en 1870 se prescribe el uso de signos de interrogación y exclamación “al principio y al fin de la oración que debe llevarlas”, abandonando así toda consideración a la longitud de las mismas. Se trata de un problema para la puntuación del español escrito cuya solución y aceptación en las prácticas de escritura requirieron más de un siglo.

Nos ha parecido pertinente hacer este breve recorrido histórico para mostrar dos cosas: la primera es que el problema de establecer “límites” no es menor ni su definición es espontánea. La segunda es que podemos comprobar que históricamente, aunque la normatividad prescrita - sea por la máxima autoridad de la lengua o por los impresores - fuera conocida, no fue asimilada ni integrada de manera inmediata por los usuarios de la lengua escrita. Por ello, reconocemos el esfuerzo intelectual de los niños cuando intentan responder a la pregunta *¿Dónde inicia y dónde termina lo dicho?* Una pregunta que lleva al niño a otra construcción dificultosa: la noción de límites textuales.

Hay varias soluciones a este nuevo problema. Una de ellas es centrarse en buscar y marcar los límites iniciales y finales de sólo una de las enunciaciones expresivas y marcar la otra enunciación con PB. Otra solución consiste en intentar marcar los límites de ambas enunciaciones expresivas aún cuando los resultados no sean satisfactorios para ambas unidades enunciativas (tal como lo vimos con los ejemplos de Adriana y Sofía). Ambas tienen una consecuencia muy importante: un mismo espacio puede recibir más de un tipo de puntuación. La desestabilización que hemos venido describiendo hasta ahora es la que le ha permitido (o llevado) al niño a emplear dos tipos de puntuación de manera simultánea (PB + EXP) o (¡! + ¿?). El inicio de la coordinación de las “clases de puntuación” parece estar aquí.

- **Fase IV. Los criterios que orientan el uso de la puntuación inician un trayecto que va de lo semántico y pragmático hacia lo enunciativo. Inicia el reconocimiento de los participantes de una situación comunicativa y del tipo de relación que hay entre ellos. La puntuación expresiva intenta marcar estos nuevos observables.**

La desestabilización de la relación puntuación↔marcadores de modalidad y la búsqueda de otras pistas que ayuden a encontrar los límites de las enunciaciones obligan al niño a “reformular” el trabajo sobre el espacio textual. Así, otros tipos de marcas se vuelven observables: los marcadores discursivos. Los niños, a decir verdad, no los mencionan mucho en sus justificaciones, sin embargo, la PB ahora también tiende a situarse alrededor de los marcadores COMO SI, MIENTRAS, ENTONCES, PERO. Son pocos casos, pero los hay, los que dicen que la coma es sinónima de ENTONCES y DESPUÉS.

La identificación de los cambios discursivos parece posibilitar nuevos observables, y claro, más reformulaciones. Las acciones (del mundo o de la narración) ya no son solo eventos que se suceden ordenadamente en el tiempo. Son acciones que aparecen en cierto orden o que son dichas de cierta manera (actos de habla y modulación) porque hay una finalidad: el que dice, dice de cierta manera porque tiene una intención sobre el otro (a quien se lo dice).

El reconocimiento de las intenciones es otro gran paso conceptual que nuevamente reformula la función de los signos. Las comas, por ejemplo, siguen siendo separadoras, pero ahora separan fragmentos en el tiempo de la enunciación (pausas) antes de que el sujeto enunciante exprese su mensaje cargado de intención [“va una coma porque se pausa para que el león deje de gruñir / lo escuche y lo entienda”] o [“puse una coma en OLVIDALO porque es así como una pausa de / aah / ya no hay peligro porque ya llegaron los vengadores”].

Esto parece ser indicativo de que los niños han logrado el (re)conocimiento de los participantes de la situación comunicativa. El reconocimiento al que nos referimos es al de estos personajes como interlocutores que se relacionan entre sí en función de sus intenciones, propósitos o puntos de vista (convencer, persuadir, solicitar). Hablamos de la *intención* como un nuevo observable – uno que además no es provisto por el texto pues se infiere a partir de lo efectivamente dicho.

La identificación de los cambios discursivos -en combinación con la interpretación de los marcadores de modalidad - lleva al niño a enfrentarse con problemas que se organizan en dos grandes direcciones: por un lado a responder *quién dice a quién* (participantes dentro y fuera del texto) y por el otro, *cómo se lo dice y por qué se lo dice de una determinada manera* (intenciones dentro y fuera del texto).

En la Historieta los personajes hablan entre sí y eso es fácil de distinguir porque en una misma viñeta aparece la imagen de los dos personajes, además hay globos que tienen

un rabillo que indica quién habla. En la Historieta *quién dice a quién y qué le dice* no es un problema. Lo que es problemático en los diálogos es entender cómo y por qué se dicen las cosas de cierta manera. Esta transparencia entre quién dice a quién es relativa porque lo anterior resulta más complejo cuando se trata de entender que la Historieta es un texto que va dirigido a otros lectores.

En la Portada, los niños reconocen que lo que se dice va dirigido a alguien (en la Fase I son ellos mismos, en Fases más avanzadas son otros lectores), pero ¿quién dice? A diferencia de la Historieta donde los personajes tienen una corporeidad identificable, en la Portada no hay pistas claras sobre ése que dice. Los niños buscan sujetos del mundo real que puedan ocupar el lugar del *sujeto que dice*. La elección que hacen entre todos los sujetos posibles nos muestra que efectivamente reconocen “la intención”. ¿Quién querría decir algo sobre las mejores películas?, ¿Quién anunciaría los mejores videojuegos? ¿A quién le interesaría dar consejos sobre exámenes? Los niños ciertamente eligen sujetos plausibles: reporteros, empresarios, publicistas. Sujetos que en el mundo real de la publicidad tienen más probabilidades de realizar la acción de convencimiento o persuasión sobre aquel a quien se le dice. Creemos que en este momento inicia a problematizarse la noción de destinatario (“la empresa que exhibe la película solo anuncia la más padre para que quedes cautivado” [Bella, Portada 6°, Versión A, Grupo 4]).

Las referencias a estos sujetos enunciantes coinciden con las apariciones de *dpu* y *comillas* en las cartelas donde hay cambios de discurso, directo e indirecto. Estos signos no siempre se ubican en el sitio esperado, pero ya sabemos que la identificación de los límites es difícil. Identificar dónde inicia lo que alguien más dijo cuando no hay pistas gráficas – como el globo en la Historieta- es igual de difícil que encontrar los límites de una pregunta o de una exclamación.

Los *dpu* ya habían aparecido en la Historieta, pero a diferencia de las justificaciones que iban en el sentido de “ya va a hablar el ratón/león”, en esta Fase aparecen las referencias a “narrador”, “personaje” y “diálogos”.

En ambos casos (Historieta y Portada) las reflexiones citadas en los párrafos precedentes parecen incidir en las funciones que los niños atribuyen a los signos expresivos. Si bien los marcadores de modalidad y los marcadores discursivos ayudan a saber que hay enunciaciones interrogativas o exclamativas o voces directas, pensar en las intenciones y en a quién se dirigen provoca justificaciones que remiten a pausas con finalidad vocativa en el caso de PB; en el caso de EXP a actos directivos o apelativos que se dirigen a un destinatario particular.

Lo que nos interesa destacar de esta Fase IV es que la nueva manera de trabajar sobre el espacio textual detona muchas reflexiones que también deben ser coordinadas entre sí. Pensamos que esta Fase implica tránsito de la centración en criterios semánticos y pragmáticos a criterios enunciativos porque, aun cuando gráficamente las respuestas desafortunadas se vean como las de los niños de la Fase III, las justificaciones para éstas nos parecen más refinadas. Para entender las similitudes gráficas y las diferencias

conceptuales usaremos el ejemplo de Andrea (Historieta, 4º, Versión A, Grupo 4) quien puntuó el globo de la cuarta viñeta así:

REY LEÓN HAS PENSADO,
¿QUE SI ME SUELTAS ALGÚN
DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA?

Andrea nos da la siguiente justificación: “primero llama la atención del león y hace una pausa [se refiere a la coma] / van signos de interrogación / es que le estaba proponiendo que lo dejara ir / proponiendo es como preguntando si le parece bien la idea / casi diciendo suéltame”

La Justificación de Andrea nos permite ver que:

- Hay reconocimiento de una apelación. No la llama así y muy probablemente tampoco la entienda así, pero identifica que hay una enunciación destinada a llamar la atención del otro. **Esta es una característica que no estaba presente en las fases precedentes.** Esta enunciación vocativa queda delimitada con coma. La coma no se ubica donde la convención lo indicaría, después de LEÓN, a causa de la influencia de la marca léxica QUE.
- La palabra QUE fue usada como indicador del límite inicial de pregunta. Fue interpretada como una marca discursiva que anuncia modalidad interrogativa. El razonamiento parece ser: si hay una pregunta y QUE es una palabra usada para hacer preguntas, entonces la pregunta inicia ahí donde aparece QUE.
- El acto de preguntar, sin embargo, no está anclado al QUE sino al verbo de decir [PROPUSO] que aparece en el recuadro. Ese verbo es el verdadero detonante del uso de signos de interrogación.
- La identificación de un “llamado de atención” (modalidad apelativa) y de una pregunta (modalidad interrogativa) genera puntuación interna y dan lugar a la coexistencia de PB y EXP.
- Las preguntas no son todas iguales. Andrea infiere que esta pregunta es una propuesta. Las preguntas que son propuestas son casi una orden para el otro (acto directivo). **Esta es una novedad de esta Fase.** La puntuación empieza a asociarse las intenciones de los hablantes.

La identificación de las intenciones de un sujeto enunciante (dentro o fuera del texto según se trate de la Historieta o la Portada) y la búsqueda de posibles destinatarios nos llevan a pensar que en este momento los niños reconocen que hay *otros* análogos al *yo* (los personajes que sienten y tienen intenciones como yo; los lectores que como yo pueden leer esta revista y quedar cautivados).

Lo que es muy evidente es que el desequilibrio que subyace a la invalidación de la relación directa entre la puntuación y uno de los elementos del texto tiene fuertes

consecuencias en la capacidad de los niños para abordar el texto como un objeto analizable en partes y como lectores más cercanos al lector múltiple.

Cabe aclarar que estos avances no significan el abandono total del criterio de la relación puntuación↔marcadores de modalidad. Éste se sostiene en los espacios donde sólo hay un marcador discursivo (generalmente palabras que indican la presencia de una pregunta) o marcadores de modalidad relacionados a estados mentales. No obstante, los espacios de conflicto han sido esenciales para otras evoluciones conceptuales.

- **Fase V. Los niños pueden coordinar la elección y la ubicación del signo a partir de una variedad de criterios semánticos, pragmáticos y enunciativos.**

En esta Fase V los niños usan puntuación interna en más de dos espacios delimitados gráficamente (recuadro, globo o cartela) en lugares que ya son considerados convencionales (puede haber algún error cuando puntúan más de tres espacios). Sin embargo, lo que distingue a esta Fase como la que representa el punto máximo de la evolución en nuestro estudio es la posibilidad que tienen los niños para evaluar las transformaciones posibles de significación que puede producir la puntuación.

Es una Fase plena de descentraciones. El niño se ha descentrado como lector singular y es capaz de asumirse como un lector más entre otros posibles. En la Portada logran descentrarse de su posición como lector múltiple para explorar la perspectiva del autor posible del texto. Esto lo podemos confirmar en comentarios como “si el que escribe esto...”, “si el de la revista quiere destacar más...”, “por eso los de la revista escogen esta palabra...”. En la Historieta no hay evidencia de que intenten posicionarse como autores, pero logran posicionarse en el lugar de otros lectores y tratan de anticipar sus posibles interpretaciones. Estas descentraciones impactan de manera muy notoria los criterios que siguen para la elección del signo a incorporar.

La identificación y anclaje en ciertas palabras sigue presente, pero al poder coordinar aspectos enunciativos y poder posicionarse como lector múltiple o considerar autores posibles del texto, basan la elección del signo en el efecto que el sujeto enunciante desea provocar en su destinatario. El siguiente problema a enfrentar es *¿cómo puntuar el texto para inducir ciertas interpretaciones?*

Los niños de esta Fase valoran los efectos posibles de puntuar con uno u otro signo en la interpretación del lector múltiple. Prueba de esto último son las justificaciones que van en el sentido de: Si uso “x signo”, la interpretación de esta palabra/enunciación va a ser una. Si, en cambio uso este otro “x signo”, la interpretación de esta palabra/enunciación será otra.

Ya no hay una centración en los marcadores de modalidad como meras anclas para justificar el uso de puntuación expresiva. Estas marcas son parte de la estrategia de ese autor posible para dirigirse a otros (un personaje a otro, una empresa a un consumidor) y

lograr un fin (intimidar, apelar, convencer). La puntuación se vuelve una herramienta aliada para lograr tal fin. Esto lo pudimos ver únicamente en la Versión A de nuestros instrumentos. Lo cual nos dice que fue un acierto haber diseñado una situación de control.

Los niños pueden trabajar en el eje gráfico, en el enunciativo y en el semántico al mismo tiempo. En ese momento de la evolución, los niños están operando con el conocimiento que tienen de todo el repertorio de puntuación y con la significación del texto. El caso que consideramos en el punto máximo de la evolución de nuestro universo es Miguel (Portada, 6°, Versión A, Grupo 5) porque logra utilizar la puntuación para transformar el significado del léxico cuando decide no puntuar con signos de exclamación la palabra ¡PELIGRO! porque los lectores la interpretarían como una advertencia en cuyo caso los signos de exclamación crearían el efecto de gritos. Prefiere puntuarla con signos de interrogación ¿PELIGRO? porque entonces se interpretará como incertidumbre. Los signos de interrogación crearían el efecto de duda o curiosidad y eso atrapa más a los lectores.

Algo similar hace Giancarlo en la Historieta. (4°, Versión A, Grupo 5) Descarta la puntuación ¡AYÚDAME RATÓN! porque “puede que quien lo lea con esos signos piense que el león sigue gritando AYÚDAME como si gritara AUXILIO”. En lugar de usar signos de exclamación, decide usar *psus* AYÚDAME RATÓN... (porque “los tres puntos ayudarán mejor a los que lean esta historieta a imaginarse que el león habló triste / afligido / lento”).

Se trata de un descentramiento máximo que impacta en la capacidad de los niños de esta Fase para evaluar y anticipar más allá de toda realidad y de la propia perspectiva. Esta descentración coincide con la entrada a las operaciones formales (Inhelder y Piaget, 1955). Estas operaciones mentales se caracterizan por la posibilidad de los sujetos para anticipar eventos en el campo de lo posible.

Hasta aquí hemos visto que los datos de nuestro trabajo permitieron confirmar la existencia de la relación entre el léxico modalizador y la puntuación expresiva, lo cual es relevante. Pero hemos podido obtener mucha más información de la que esperábamos. Los datos nos mostraron que en el proceso del desarrollo conceptual sobre puntuación hay varios ejes evolutivos que atienden aspectos distintos, pero cuya interrelación resulta esencial para posibilitar la progresión del conocimiento de la puntuación. Enunciamos cada eje a manera de lista para poder considerarlos de manera separada pero dentro del esquema de la línea evolutiva antes presentado.

- *Evolución en el manejo del repertorio.* Los niños de nuestro estudio ya conocían varias de las marcas de puntuación. En las puntuaciones de los más pequeños encontramos uso de comas, puntos, guiones, signos de exclamación, signos de interrogación, comillas, puntos suspensivos y dos puntos. Lo interesante es que, a pesar de tener un repertorio tan amplio, la evolución parece iniciar con el uso exclusivo de un tipo de puntuación que parece centrarse sólo en la dicotomía entre

signos de puntuación expresiva o signos de puntuación básica. Luego se pasa a la posibilidad de alternar los usos de PB y EXP hasta lograr usos que combinan PB y EXP. Estos datos refutarían la secuencia de adquisición de cada uno de los signos de puntuación que planteara Viera Rocha (1994) en las conclusiones de su tesis doctoral. Viera Rocha, basada en los datos obtenidos de producciones narrativas de niños de los primeros tres grados de educación primaria, propuso que la trayectoria de adquisición y de diversificación de signos inicia con la adquisición del punto, seguido de la coma, luego guión y *dpu*, dejando hasta el final los signos de interrogación. Esta secuencia también queda invalidada con los datos de Ferreiro (1979 y 1996) que presentamos en el primer capítulo de esta tesis.

- *Evolución en la función de los signos de puntuación.* Vimos que la coma, los signos de exclamación y los signos de interrogación y los puntos suspensivos tienen su propia evolución:
 - La coma inicia como un separador “de lo amontonado”, progresa a ser un separador del orden de las acciones en el mundo (acciones que a veces se interrumpen o separan con pausas) hacia separar fragmentos temporales, es decir, que alargan el tiempo de la enunciación buscando un efecto retórico.
 - Los signos de exclamación hacen su aparición como gritos, luego pasan a ser representaciones de estados mentales hasta llegar a ser exclamaciones, pero los niños manifiestan malestar a usar el mismo signo para el grito fuerte del león y el “gritar quedito” del ratón. Esto último provoca la búsqueda de otros signos que puedan representar los diversos matices de la modulación del habla.
 - Los signos de interrogación inician y mantienen su función de signos para preguntar. Lo que evoluciona es el tipo de pregunta que se marca. Esta evolución va de la pregunta que yo (lector singular) me hago, a la pregunta que el otro se hace, hacia la pregunta que hace un locutor para que su interlocutor la responda hasta llegar a diferenciar preguntas como actos directivos y como preguntas retóricas.
 - Los signos suspensivos inician como puntos finales triplicados pues su función es decir “aquí termina”. Su función evoluciona hacia puntos que indican que “algo termina pero sigue otra cosa”. Luego se convierten en indicadores de suspenso, iteración o modulación de voz.
- *Evolución del lector y del destinatario.* Inicia con un lector singular que marca sus propios estados mentales e incertidumbres hacia un lector que marca los estados mentales y preguntas de otros que pertenecen al mundo referido en el texto, hasta ser un lector múltiple que usa la puntuación para controlar la interpretación de otros lectores múltiples. El trabajo con dos géneros discursivos distintos (narrativo y publicitario) fue un acierto. Sólo así hemos podido darnos cuenta del efecto que el tipo de discurso tiene en la génesis y evolución de los conceptos de lector y destinatario.

- *Evolución en el tipo de espacio sobre el que trabajan y evolución en la noción de límite.* En momentos iniciales, los niños trabajan sobre el espacio gráfico delimitado por globos, recuadros o cartelas y puntúan los límites externos del texto o a lo sumo los bordes de las líneas gráficas. Luego, trabajan sobre el espacio textual donde los límites son aquellos que coinciden con los fragmentos que representan acciones, en seguida se pasa a la búsqueda de los límites iniciales y finales de los actos de habla expresivos hasta encontrar los límites de cambios discursivos que coinciden con diálogo directo, vocativos y apelaciones sin que los niños las consideren o nombren como tales.
- *Evolución del uso de metalenguaje.* Los niños inicialmente hacen referencias incipientes a una *pregunta*, luego se refieren a preguntas que piden respuesta y llegan finalmente a referirse a preguntas retóricas. Van de una referencia de texto como “palabras juntas”, “lo que está escrito” hacia el uso de términos como “oración” y “párrafo”. En la Historieta, se transita de nombrar a cada actor de la trama “león” y “ratón” hacia denominarlos “personajes”; de referirse al “que cuenta esto” a referirse al narrador.

Estos ejes evolutivos nos han permitido elaborar el intento de explicación integradora que acabamos de presentar (fases evolutivas). Pero sobre todo, muestran que el acto de puntuar implica una verdadera construcción en la que el niño como lector y autor de marcas juega un papel preponderante.

Esto que decimos no es poca cosa. Y así lo advertimos porque, si bien los antecedentes inmediatos daban algunas pistas sobre el trabajo cognitivo de los niños frente al acto de puntuar, ignorábamos los factores que entran en juego en dicho trabajo cognitivo: la posición del lector, la construcción del destinatario, la identificación de los marcadores textuales de modalidad, la inferencia de las intenciones. Pusimos de manifiesto algo que no era visible. En este sentido, podemos decir que nuestro trabajo – en su carácter de investigación básica – ha logrado aportar al estado de conocimiento sobre el proceso de construcción de la puntuación.

Mostramos que la puntuación de fin de línea gráfica precede a la puntuación interior a la línea gráfica. Son datos coincidentes con otros trabajos (Edelsky, 1983; Viera Rocha, 1994; Ferreiro, 1996a, 1996b, Hall, 1996, 1999; Lemaître, 1999; Möller, 2011) realizados en distintas lenguas y con niños expuestos a diversas tradiciones educativas. Estas coincidencias nos llevan a dar por confirmado este momento evolutivo. Solo añadiríamos que esta puntuación de línea está orientada por criterios gráficos (por oposición a criterios textuales) y que estos criterios duran poco. Las novedades que aporta nuestro trabajo se ubican en los aspectos que posibilitan el abandono de este uso de puntuación. Hemos dado cuenta de cómo el trabajo sobre el espacio textual enfrenta a los niños al problema de la elección del signo y del posicionamiento del lector, como consecuencia inicia la búsqueda de límites internos.

Pudimos descubrir que el establecimiento de la relación entre la puntuación y los marcadores de modalidad es una entrada al trabajo sobre el espacio textual. Una que vuelve observables a ciertos elementos del texto y que problematiza las funciones de los signos.

Muy tempranamente los niños descubren que la puntuación básica es separadora y su uso interno es más precoz que el de la puntuación expresiva. Esto es comprensible por dos razones. Por un lado, los signos separadores son dos: punto y coma. Por otro lado, Ferreiro (1996), Dávalos (2008) y Möller (2011) habían evidenciado que las series son unidades textuales fácilmente reconocibles por los niños. En los textos provistos, aquello que es factible de ser separado son las secuencias de los eventos narrados (Historieta) o la secuencia de acciones enunciadas (Portada). Es factible entonces pensar que hay una relación de la puntuación básica interna con la identificación de enunciados seriados donde los verbos conjugados posibilitan la identificación de los límites iniciales y finales de estas unidades.

La puntuación interna con signos expresivos es más dificultosa. Como lo mencionamos en el Capítulo 1, las investigaciones que sirvieron como antecedentes a la nuestra, ya sugerían que la relación entre el léxico y la puntuación. Otro de nuestros aportes es la acotación del tipo de léxico que ayuda a los niños a decidir qué signos expresivos usar y dónde. Pero también descubrimos que esta relación entre los marcadores de modalidad y la puntuación expresiva plantea situaciones potencialmente desestabilizadoras. Gracias al método clínico de indagación dimos cuenta de las reacciones que provocan esas desestabilizaciones y las posibilidades que tienen los niños para poder compenarlas. Citamos dos ejemplos:

- La presencia de más de un marcador de modalidad en un mismo espacio provoca en los niños la necesidad de marcarlos produciendo así puntuación interna.
- La intención de poner en correspondencia la puntuación expresiva con los marcadores de modalidad relacionados a aspectos suprasegmentales lleva a los niños a la problematización de la polivalencia de los signos de expresivos y de la limitación del repertorio para representar estos y otros aspectos enunciativos. Esta última problemática provoca que los niños recurran a otros signos (puntos suspensivos, comillas) o al ‘blanco’ para tratar de representar los aspectos suprasegmentales que la puntuación propiamente expresiva no puede hacer.

El anclaje léxico también les posibilita mirar al texto de otro modo. Logran un análisis que les permite inferir las intenciones enunciativas de los enunciadores explícitos o implícitos. Estas inferencias no solo tienen impacto en la elección del signo sino en la construcción del destinatario y en la anticipación del efecto que el signo seleccionado tendrá en él. Pero para llegar a este punto los niños deben recorrer otro trayecto, el de su propio posicionamiento como lectores. Consideramos que este es otro aporte importante de nuestro estudio.

Sabemos que la puntuación es una instrucción para el lector. En el caso de la puntuación de textos ajenos es necesario asumir la posición como productor y como lector al mismo tiempo. Ferreiro (1996) ya nos había alertado sobre la dificultad de esta descentración. Nuestros datos nos permiten ofrecer una explicación comprensiva de la incidencia que tiene el anclaje léxico en el avance de los niños en la descentración como lectores singulares hacia lectores más múltiples capaces de pensar en otros lectores, al menos en el contexto de los textos narrativos y publicitarios.

También podemos decir que como investigación básica, de corte psicogenético, este trabajo muestra que, en ciertas condiciones, los niños pueden comprometerse de manera insólita a la reflexión sobre objetos de conocimiento. Nos permite dar cuenta de la capacidad de los niños para pensar (y de qué manera están pensando) sobre la puntuación, un territorio que parecía no dar mucho para reflexionar. Los niños piensan en la puntuación no como un objeto normativo, sino como un tema reflexivo.

Ciertamente no todo está dicho, pero encontramos otra bondad en nuestro trabajo. La consideración del género textual y del tipo de marcas léxicas permite plantear una serie de nuevas hipótesis que podrían servir de base para nuevas investigaciones. Por ejemplo, tomar en cuenta estos ejes y sus indicadores en investigaciones como la nuestra, pero con otros tipos de texto, nos ayudaría a entender qué sucede con la concepción del lector y del destinatario en textos carentes de carga emotiva (como los textos informativos o argumentativos), así como a comprender cómo se resuelve la problemática de la identificación de límites en otro tipo de discursos.

La ampliación de esta investigación también podría hacerse en tareas de producción para intentar comprender en qué medida los progresos en una situación de revisión (puntuación de un texto dado y elaborado por un adulto) se relacionan o inciden con los progresos en una situación de producción, teniendo en cuenta que, cuando se trata de textos propios, la puntuación aparece de preferencia en un segundo momento, el momento de la revisión (Castedo y Ferreiro, 2010).

Como esta tesis ha puesto atención a los signos expresivos, sería fundamental explorar qué pasa con estos signos EXP en escrituras que normativamente no demandan signos dobles. Lo planteamos porque alguna incidencia debe tener la instrucción normativa, escolar y social para puntuar inicio y fin de interrogaciones y exclamación para el español escrito en la conceptualización de estos signos expresivos. Pero pensar en límites iniciales y finales no nos circunscribe únicamente a los EXP. También habría que explorar más sobre otros signos dobles como las comillas y los paréntesis, signos que en varios casos asumen valor EXP. Y, a propósito de estos otros signos, sería necesario indagar cómo evolucionan sus funciones.

No debemos omitir otro dato presente solo en Portada, la relación entre la tipografía y la puntuación. Maritere (Portada, 4º, Versión A, Grupo 3) nos mostró que las letras

grandes y coloreadas con tonos rojizos de la palabra PELIGRO solitas muestran ‘peligrosidad’ y por tanto no se requiere puntuación expresiva. Para Ramón (Portada, 4º, Versión A, Grupo 3) la cabecera SOMOS NIÑOS no debe puntuarse porque el tamaño de las letras ya la hace visible. Por el contrario, a Laura (Portada, 2º, Versión A, Grupo 2) le parece que el tamaño de las letras de esa misma cabecera sugiere que es importante y por ello necesita EXP para que “se vea la emoción”. Los casos que sugieren la relación puntuación-tipografía son pocos, pero suficientes para iniciar nuevas exploraciones sobre esta posible relación. Una relación que resulta relevante en nuestros días gracias a la alta presencia de ordenadores y dispositivos digitales que ponen al alcance de sus usuarios (incluidos los niños) diversos recursos de destaque tipográfico con funciones de instrucción para el lector (Ferreiro y Kriscautzky, 2003; Baez, 2009).

Estas son algunas de las aportaciones y posibilidades de investigación que ofrece nuestro trabajo. Como la puntuación es un contenido escolar, los datos sobre la evolución de las problematizaciones, descubrimientos y reformulaciones de los niños sobre este objeto llevan a la búsqueda de acción, es decir, imponen la pregunta ¿cuál su traducción didáctica? La respuesta no es sencilla.

La investigación básica de corte psicogenético trata de responder a dos preguntas fundamentales: ¿qué piensan los niños sobre ‘equis’ objeto de conocimiento? y ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? (Ferreiro, 1997b). Desde esta consideración, nuestro objetivo ha sido explicar por qué los niños puntúan de tal o cual manera no convencional y explicar, en ese sentido, los mecanismos de transformación de las ideas que orientan esos usos.

Además de lo previamente expuesto en las Fases, podemos decir que los niños reciben mucha información¹⁸ técnica y normativa sobre la puntuación de los docentes, pero hemos podido constatar que también reciben – y atienden - información que proviene de contextos no escolares. La propaganda –tanto en carteles monumentales como en envases de productos y en las pantallas (TV y computadora) – hace uso y abuso de la puntuación. Los niños de nuestro tiempo reciben información diversa –incluidos términos metalingüísticos—en contextos extra-escolares (Ferreiro, en prensa).

Sin embargo, nuestro estudio - como otras investigaciones hechas en otros campos de la lengua escrita sujetos a la normativa - muestran que, aunque los niños memoricen informaciones escolares, éstas no se incorporan de manera instantánea (Vaca, 1996; Díaz, 2001; Zamudio, 2004; Vernon y Alvarado, 2013). A los niños les toma tiempo conciliar e integrar la información que reciben sobre los signos y usos de puntuación a sus ideas previas (esquemas interpretativos).

¹⁸Aclaremos aquí que la acepción que damos a “información” no es la de “conocimiento”.

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

Bien, pero entonces ¿cómo se pueden utilizar nuestros aportes en términos de una práctica pedagógica concreta y limitada a un currículum, a un calendario escolar y a un horario fragmentado?

Precisamente estas consideraciones son las que no nos posibilitan decir cómo se resuelve la enseñanza de la puntuación porque son aspectos que no hemos abordado. No obstante, nuestros datos son un insumo muy importante para otra instancia investigativa cuyas preocupaciones están centradas en responder ¿cómo se produce el avance de conocimiento en el contexto escolar? y ¿cómo se organizan los proyectos de enseñanza para generar esos avances? Nos referimos a la investigación didáctica (Kaufman, 1993).

Esta otra instancia investigativa reconoce la misión normativa de la escuela, pero también reconoce que hay otros medios para alcanzarla sin imponerla y sin anular la posibilidad de los niños para pensar y reflexionar sobre los objetos de conocimiento (Castedo, 2007).

Los trabajos sobre la didáctica de la lengua escrita iniciados y liderados por las investigadoras argentinas Delia Lerner (1996, 2001, 2001b) Ana María Kaufman (1993), Myriam Nemirovsky (1999), Mirta Castedo (1999, 2001, 2007) y Claudia Molinari (1999), así como por las investigadoras mexicanas Sofía Vernon y Mónica Alvarado (2004, 2014) han mostrado que los estudios de corte psicogenético aportan a la investigación el marco desde el cual se comprenden los procesos de adquisición de los conocimientos que la institución escolar tiene la responsabilidad de comunicar. Como lo señala Lerner (1996:111) “intervenir conociendo los procesos de los niños aumenta las posibilidades de lograr que ellos aprendan algo bastante semejante a lo que pretendemos enseñarles”.

Estas investigadoras también han advertido sobre la necesidad de evitar toda importación directa de lo psicológico a lo educativo y generar un aplicacionismo ingenuo (Lerner, 1992). Por ejemplo, nuestros datos podrían generar la tentación de ofrecer a los niños (en su papel de estudiantes) textos cargados de marcadores de modalidad para provocar la aparición de puntuación expresiva. ¿Qué consecuencias tendría esta aplicación? En efecto, facilitaría la presencia de EXP, pero la mera provocación de uso de puntuación no garantiza situaciones de potenciales conflictos cognitivos que promuevan

avances evolutivos. Kaufman (1993) y Lerner (2001) señalan que la intervención planificada del docente es fundamental para posibilitar que tales conflictos cognitivos sucedan en el contexto áulico. En este sentido, los aportes deben ponerse en relación con la triada insoslayable del contexto educativo – maestro-alumno-contenido. Castedo (2007) aclara que las aportaciones de la investigación didáctica son el resultado del “estudio sistemático de las interacciones entre los alumnos, el docente y el objeto de saber – prácticas de lectura y escritura– en el salón de clase a propósito de un objeto de conocimiento” (p.10).

Nuestro estudio contribuye a dar cuenta de los diálogos fecundos sobre puntuación entre pares que solo se obtienen gracias al método clínico. Estos diálogos le sirven a los didactas para anticipar situaciones de interacción entre estudiantes que resulten igualmente fecundas (Vernon y Alvarado, 2014) y con ello anticipar el tipo de consignas e intervenciones a las que deberá recurrir el docente durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante las ideas y respuestas más alejadas de la normativa.

Como dice Kaufman (1993) no se trata de que la didáctica sea una psicología genética aplicada, más bien es la investigación que se encarga del diseño de ciertas situaciones para comunicar y promover conocimientos, así como de la construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos.

Los niños ya nos han mostrado que dan racionalidad al acto de puntuar. Nosotros creemos que los datos que subyacen a esa racionalidad son contribuciones - antes inobservables - para el estudio de los didactas. Para los docentes, son datos que podrían ayudar a cambiar la mirada que tenían sobre los niños pues ya no solo son sujetos que reciben información de ellos (de los docentes), son protagonistas en la construcción de sus conocimientos (los niños). Es muy probable que los docentes también cambien la mirada que tenían sobre su propia práctica y sobre la puntuación como objeto de su acción educativa.

Para nosotros este estudio es una pieza de conocimiento que hasta ahora permanecía ininteligible.

Bibliografía citada

- Acaso, A. (2006) *El lenguaje visual*. Paidós. España.
- Adam, J. y Bonhomme, M. (2000) *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid: Cátedra.
- Alonso-Cortés, A. (1999) *La exclamación en español: estudio sintáctico y pragmático*. Editorial: Minerva Ediciones: España.
- Anis, J. (1983) Pour une graphématique autonome. En *Langue Française*, N° 5. “Le signifiant graphique” Anis, J. (Ed.) pp. 31-44.
- Austin, J.L. (1962) *How to Do Things with Words*. UK:Oxford University.
- Baetens, J. (2001) “Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites”, *Cahiers de Narratologie* [En línea], consultado el 28 de abril de 2015. URL: <http://narratologie.revues.org/974>
- Báez, M. (2009) *Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos*. Tesis inédita de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV.
- Baron, N. (2000) *Alphabet to Email. How Written English Evolved and Where It's Heading*. Londres: Routledge
- Béguelin, M. J. (2000): *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles. De Boeck/Duculot.
- Béguelin, M.J. (2002) Unidades e la lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En Ferreiro, E. (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre la oralidad y la escritura*. Gedisa, pp. 31-51.
- Beneroso, L. (2013) La puntuación como contenido significativo en la enseñanza y el aprendizaje de la sintaxis, propuesta didáctica y confirmación experimental. En *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*. N°13 (Volumen editado a partir del I Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el pluri)
- Benito Lobo, J. A. (1992). *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen.
- Benveniste, E. (1978a) De la subjetividad en el lenguaje, en *Problemas de lingüística general I*. México:Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1978b) El aparato formal de la enunciación, en *Problemas de lingüística general II*. México:Siglo XXI
- Bischoff, B. (1997) *Latin Paleography. Antiquity and the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Blanche-Benveniste, C. (1998). "Algunas características de la oralidad". En *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* (pp. 29-64). Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002): Phrase et construction verbale. En *Verbum*, XXIV, 1-2, pp. 7-22.
- Bosque, I. (1982): Sobre la interrogación indirecta, *Dicenda. Cuadernos de filología hispánica*, 1, pp. 13-34
- Bosque, I. (2013) *Trescientos años de la Real Academia Española en La lengua y la palabra*. Madrid: RAE, pp.237-244.
- Casas, N. (2014) *Historia y Análisis de los Personajes en el Cómic*. España: Edlibrix
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Castedo, M. (2007) Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 2, pp. 6-18.
- Castedo, M. y Ferreiro, E. (2010) Young children revising their own texts in school settings, en Bazerman, C. , Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S, Null, S., Rogers, P. y Stansell, A. (Eds) *Traditions of Writing Research*. London, Routledge: 135-150.
- Castorina, J.A. y Lenzi, A. (1984) Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En Castorina, J. A. (Comp.) *Psicología genética: aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Catach N. (1980) La punctuation. En *Langue française*, n°45, pp. 16-27.
- Catach, N. (1994) La punctuation (Histoire et système). *Que sais je?*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Charaudeau, P. (1983) *Langage et Discours*. Paris: Hachette.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression* . Paris: Hachette
- Chartier, R. (1993) *Prácticas de la lectura*. Bolivia: Plural
- Chartier, R. (1997). La pluma, el taller y la voz. En *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero* (p.21) México: Universidad Iberoamericana.
- Chevalier, J. (1988) *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris: Larousse.
- Chervel, A.(2007) *Histoire de l'enseignement du Français du XVII e au XX e siècle*. Paris: Retz.

- Dávalos, D. A. (2008) *La puntuación en la organización de textos infantiles propios y ajenos*. Tesis inédita de maestría. Centro Universitario Querétaro, Qro. Octubre, México.
- Delesalle, S. y Chevalier, J. C. (1986) *La linguistique, la grammaire et l'école: 1750-1914*. París: Armand Colin.
- Demonet, M. (2006) Eh/ hé: l'oralité simulée à la renaissance, *Langages* 1/2006 (n° 161), p. 57-72. [En línea], consultado en febrero del 2016 en: www.cairn.info/revue-langages-2006-1-page-57.htm.
- Díaz, C. (2001). *Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la ortografía. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico*. Tesis inédita de doctorado. México: DIE CINVESTAV.
- Diccionario panhispánico de dudas (2005). Real Academia Española. Madrid.
- Driest, J. (2004) *Subjective Narration in Comics*. Tesis doctoral, Utrech University. [En línea], consultado en junio 2015 en <http://www.thesis.et/comics/comics.htm>
- Dürrenmatt, J. (2014). Avant-Propos. *Revue La Licorne*, Numéro 52 (ÉPUISÉ) . [En línea], consultado en abril de 2016 <http://licorne.edel.univ-poitiers.fr/document5835.php>
- Eco, U. (1979) *Lector infabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Eco (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen
- Edelsky, C. (1983) Segmentation and punctuation: Developmental data from young writers in a bilingual program. *Research in the Teaching of English* 17 (2), 135–156.
- Eisner, W. (1992) *Comics and sequential Art*. Princeton, WI: Kitchen Sink Press
- Elliot, D. (1974): Toward a Grammar of Exclamations, *Foundations of Language*, 11, 2, pp. 231-246
- Espinoza, D. (2011) *Nociones infantiles sobre el uso y la función de la puntuación en un texto narrativo con discurso directo e indirecto*. Tesis inédita de maestría . Ciencias con Especialidad en Investigaciones educativas, México.
- Favriaud, M. (2004) Quelques éléments d'une théorie de la ponctuation blanche -par la poésie contemporaine. En: *L'Information Grammaticale*, N. 102, 2004. pp. 18-23. [En línea], DOI : 10.3406/igram.2004.2559 www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2004_num_102_1_2559
- Ferreiro E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (1981) *La posibilidad de la escritura de la negación y la falsedad*. Cuadernos de Investigación Educativa. México: DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. (1985). La complejidad conceptual de la escritura. Trabajo presentado en el simposio Sistemas de escritura y alfabetización. México: Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., *et al* (1996a) Los límites del discurso: puntuación y organización textual. En *Caperucita Roja aprende a escribir: estudios comparativos en tres lenguas*, Barcelona, Gedisa. P. 160.
- Ferreiro, E. y Zuccheromaglio, C. (1996b). Children's use of punctuation marks: The case of quoted speech, en Pontecorvo, C.; Orsolini, M; Burge, B. y Resnick, L. (eds.) *Children's Early Text Construction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ferreiro, E. (1997a) L' enfant après Piaget : un partenaire intellectuel pour l'adulte. En *Psychologie française*, num. 42,I, pp 69-76.
- Ferreiro, E. (1997b) *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999a). *La vigencia de Piaget*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (1999b). Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. En *Learning and Instruction*, 9, 6, pp. 543-564.
- Ferreiro, E. y Kriscautzky, M. (2003) "Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional". En *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, III, 1, 91-107. Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa, Roma.
- Figueras, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- Figuroa, R. (1999) *Cómo hacer publicidad, un enfoque teórico-práctico*. Longman: México.
- Filinich, M.I. (2012) *Enunciación*. Enciclopedia Semiológica. Eudeba
- Fliegeleman (1993) *Declaring Independence: Jefferson, Natural Language, and the Culture of Performance*, Stanford University Press.
- Foges, C. (2000) *Diseño de revistas*. Inde, book: España-
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje: problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- Gasca, L. y Gubern, R. (1988) *El discurso del comic*. Cátedra: España, pp.412-426.
- Genette, G. (1972) El discurso del relato. En *Figures III*, Paris, Seuil, pp. 65-224.
- Groensteen, T. (1999) *Système de la bande dessinée*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Gutiérrez, S. (1997) ¿Es necesario el concepto de oración?. En *La oración y sus funciones*. Madrid, Arco / Libros, págs. 40-65.
- Hall, N (1996): Learning About Punctuation: An Introduction and Overview. En Hall, N. y A. Robinson (ed.) *Learning About Punctuation*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD, 5-36.
- Hall, N. (1999) Young Children's Use of Graphic Punctuation. En *Language and Education*, Vol. 13, No. 3, 178-193.
- Higashi, A. (2007) "Hacia una revaloración ecdótica de la diuisio textus en testimonios medievales." Beatriz Mariscal (ed.), *Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Las dos orillas*, Monterrey, México, del 19 al 24 de julio de 2004, T. I: Hispanismo . México: FCE - AIH- Tecnológico de Monterrey - El Colegio de México, 363-378.
- Higashi, A. (2010). Puntuación y prosodia en Celestina. En D. Paolini (Ed.), *De ninguna cosa es alegre posesión sin compañía. Estudios celestinescos y medievales en honor del profesor Joseph Thomas Snow* (Vol. 1, pp. 192–205). Nueva York: Hispanic Seminary of Medieval Studies.
- Inhelder, B., y Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del dollescente*. Barcelona: Paidós (original publicado en 1955).
- Jaén, E. (2002) El personaje en Esopo y Augusto Monterroso. *Revista de Investigación Educativa*. Año 20. No. 32
- Kaufman, A. M.(1993). "Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos,lingüísticos y didácticos". *Lectura y Vida*. Año 14 (1), marzo.
- Kaufman, A. M. (1994) "Error y corrección", en *Alfabetización: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y la escuela primaria*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A. pp. 33 – 45.
- Khordoc, C. (2001). *The Comic Book's Soundtrack. The Language of Comics: Word and Image* . Jackson, EEUU: Univesity Press of Mississipi.
- Lauwers, P. (2004) *La description du français entre la tradition grammaticale et la modernité linguistique. Étude historiographique et épistémologique de la grammaire française entre 1907 et 1948*. Lovaina: Peeters.
- Laurence, J. (1992) *Grammaire française fondamentale*. Canadá: Guérin.
- Leal Ferraz, Telma; Guimarães Lisbôa, Gilda (2002) Por que é tão difícil ensinar a pontuar? en *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, núm. 1,pp. 129-146.

- Le Goff, J. (1987). *Los intelectuales en la Edad Media*. México: Gedisa.
- Lemaître (1999a) *La ponctuation : un savoir enseignable ? Enseigné ?*. Tesis de Doctorado. Universidad de Toulouse. Francia.
- Lemaître (1999b) “Comment faire pour ponctuer un texte?: représentation et procédures d’élèves de CE1” en *SPIRALE -Revue de Recherches en Éducation* -1999 N° 23, pp.5-23. Disponible en el sitio de la revista Revue: <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article786>
- Lerner, D. (1992) “*El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela: Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*”. Edit Aique, Buenos Aires.
- Lerner, D. (1996) “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En: Castorina, A; Ferreiro, E; Lerner, D y Kohl de Oliveira, M. *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001) “*Leer y escribir en la Escuela*”. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lerner, D. (2001b). “El quehacer en el aula como objeto de análisis”. En *Textos, didáctica de la lengua y la literatura*, 27. Barcelona: Graò. pp. 39-52
- López-Casildo, G. (2011). Introducción. En *Esopo, Fábulas*. Madrid: Ed. Alianza, pp. 7-17.
- Maingueneau, D. (1980) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette
- March, M. (1994). *Tipografía Creativa*. Editorial Gustavo Gili: España.
- Marcos, J. (2006). *Letras capitulares: concepto, historia y uso tipográfico*. España: Cáceres.
- Márquez, A. (1999) La puntuación en Carrera, M. y Díaz, E. (Coords) *Técnicas de redacción e investigación documental*. Venezuela: UCAB.
- Martínez de Sousa, J. (2007). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. España: Trea, S.L.
- Martínez, J. (2000). *Historia de la edición en España (1836-1936)*. Madrid: Marcial.
- Marsá, F. (1986). *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona: Ariel.

- Mediavilla, F.S. (2001) *La puntuación en el Siglo de Oro (teoría y práctica)*. Tesis de doctorado. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Meunier, A. (1974) Modalités et communication. En *Langue française*. N°21, pp. 8-25.
- Millares, A. (1975). *Introducción a la historia del libro y de las bibliotecas*. México: FCE.
- Molinari, M.C. (1999) “Intervención docente en la alfabetización inicial”. En: Castedo, M.; Molinari, C.; Siro, A. (1999). *Enseñar y Aprender a Leer*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Möller, M. A. (2010) *Evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque psicogenético*. Tesis inédita de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología. Córdoba, Argentina
- Muro Munilla, M.A. (2004) *Análisis e interpretación del cómic*. Ensayo de metodología semiótica. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones.
- Navarro, J. L. (2007) *Fundamentos del diseño*. Universidad Jaume: Servicios de comunicación y publicaciones.
- Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Nogué Serrano, N. (2010) La puntuación de los escritos académicos de los estudiantes universitarios en *International Journal of Applied Linguistics*, N° 159, pps 27-51.
- Nunberg, G. (1990). *The linguistics of punctuation*. Stanford: CSLI
- Parkes, M.B. (1993). *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the Wes*. Berkeley: University of California Press.
- Passerault, J. M. (1991). La ponctuation: Recherches en psychologie du langage. *Pratiques*, 70,85–106.
- Péninou, G. (1993) Lecture d'images. de l'image de publicité. En Bentional, A (Cdir) *Les entretiens Nathan, Actas III, Parole, écrit, image*. Paris, Nathan.
- Péninou, G. (2001) Des signes en publicité. En *Études de communication* [En línea], consultado el 15 de enero de 2015. URL: <http://edc.revues.org/986>
- Pétillon-Boucheron, S. (2003) *Les détours de la langue. Etude sur la parenthèse et le tiret double*. Bélgica: Peeters, Leuven.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. España: Gedisa.
- Piaget, J (1926). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata [1984].

- Piaget, J. (1947). *La Psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Poyatos, F. (1998) *Nonverbal Communication Across Disciplines: Narrative literature, theater, cinema, translation*. John Benjamins B.V. Amsterdam
- Real Academia Española (1741) *Orthographia española*. Madrid: Imprenta de la Real Academia Española.
- Real Academia Española (1754) *Ortografía de la Lengua Castellana*: Madrid: Imprenta de la Real Academia Española.
- Real Academia Española (1870): *Prontuario de ortografía castellana en preguntas y respuestas, arreglado por la Real Academia Española*. Madrid: Imprenta de José Rodríguez.
- Real Academia Española (1870): *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: Imprenta y Estereotipia de Revadeneyros.
- Real Academia Española (2010) *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa
- Rendón, D. y Carrillo, S. (2008) La puntuación en el discurso escrito de los estudiantes de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Tesis de doctorado de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Riffaterre, M. (1989). Criterios para el Análisis del Estilo, en Warning, R. (comp.) *Estética de la Recepción* . Madrid: Visor
- Robins, H. (1967) *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra, 2000.
- Robles, S. (2004) *Realce y apelación en el lenguaje de la publicidad*. Arco: España
- Rodríguez, F. y Ridao, S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de filología*, 48(1), 147-169. Recuperado en 20 de marzo de 2016, de <http://www.scielo.cl/scielo.php>
- Romero, L. (1991) Lo individual y lo colectivo en la puntuación. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Vol. 36, N° 144. p 143-153.
- Roselló, J. (2011) *Análisis de los signos de puntuación en textos de estudiantes de educación secundaria*. Tesis doctoral. Universitat de València. Valencia.
- Sabio, F. (2006) Phrases et constructions verbales: quelques remarques sur les unités syntaxiques dans le français parlé. *Constructions verbales et production de sens*. Presses Universitaires de Franche-Comté, pp.127-139.
- Saenger, P. (1997). *Space between words. The origins of silent reading*. California: Stanford University Press.

- Salmon, V. (1998) *English Punctuation Theory: 1500-1800*, Anglia106, p.300.
- Salmon, C. (2007) *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris: La Découverte. p.32.
- Sánchez, C. (2004) La puntuación y las unidades textuales: Una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza. En *Revista Educación* N°20, p.28-37.
- Schmitt (1997) *Ecrire, lire, chanter dans l'Europe médiévale*. En *European Society and Culture*, Séoul. Yonsei University, 11, p. 99-140.
- Searle, J. (1969) A Classification of Illocutionary Acts, en *Language in Society*, 5: pp.1-3.
- Searle, J. (1975) The logical status of fictional discourse, *New Literary History*, Vol. 6, No. 2, en *Narrative and Narratives* (Winter, 1975), pp. 319-332
- Tournier, C. (1980) Histoire des idées sur la ponctuation, des débuts de l'imprimerie à nos jours. *Langue française*, 45, 28-40
- Trapero, M. y Llamas Pombo, E. (1997) De la voz a la letra: problemas lingüísticos en la transcripción de los relatos orales I: la puntuación. *Revista de dialectología y tradiciones populares*. Tomo 52, Cuaderno 1, 1997, págs. 19-46.
- Vaca, J. (1996) Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. 17 (3), 23-32. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n3/17_03_Vaca.pdf
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Varillas, R. (2009) *La arquitectura de las viñetas. Texto y discurso en el cómic*. Ediciones Bizancio, España
- Védénina L.G. (1980): La triple fonction de la ponctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique. En *Langue Française*. N° 45, pp. 60-66
- Védénina, L. (1989) *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Paris: Peeters-Selaf. Robinson
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2004) "Leer y escribir con otros y para otros. Los primeros años de escolaridad. En Pellicer, A. y Vernon, S. *Aprender y enseñar la lengua escrita*. México: SM.
- Vernon, S. y Alvarado, M. (2013) "El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos". En *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (56), 141-157

- Vernon, S., y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa*. México: INEE.
- Vieira Rocha, I. (1994): *Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas*. Tesis de doctorado. PUC. São Paulo.
- Vieira Rocha, I. (1996) Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas, *Delta*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-34.
- Vinh Bang (1966) La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant. En *Psychologia et épistémologie génétiques*. Paris: Dunod.
- White, J. (1982) *Designing for magazines*. R.R. Bowker Company, New York and London
- Wilde, S. (1987): *An analysis of the development of spelling and punctuation in selected thirth and fourth grade children*. Tesis de doctorado, University of Arizona
- Zamudio, C. (1997) ¿Constituye la oración un dato original, o es el origen de una clase de datos?, en *Dimensión Antropológica*, vol. 11, septiembre-diciembre, 1997, pp.119-140. Disponible en: <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1378>
- Zamudio, C. (2003). La puntuación de la transcripción. Un problema diferente a la puntuación de los textos. *Revista di Psicolingüística applicata*, III (I), pp. 37-56.
- Zamudio, C. (2004a) *El papel de la transcripción en la construcción del dato lingüístico*. Tesis inédita de doctorado. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Zamudio, C. (2004b) Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En A. Pellicer y Vernon, S. (Comps) (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Editores
- Zanón, D. (2013) *Introducción al Diseño Editorial*. Visión Net: España
- Zappatera, Y. (2008) *Diseño editorial. Periódicos y revistas*. Gustavo Gili, Barcelona.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño de la Versión A de la portada	117
Figura 2. Diseño de la Versión B de la portada	117

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la población indagada por edades	30
Tabla 2. Distribución de la población del estudio por instrumento y por versión	37
Tabla 3. Frecuencia de cada combinación por grado escolar y por versión	55
Tabla 4. Frecuencia de otros signos ubicados en espacio de final de texto donde se esperaba un <i>puf</i>	59
Tabla 5. Distribución de combinaciones en cada uno de los Grupos de Historieta	96
Tabla 6. Distribución de Versiones en cada grupo de Historieta	97
Tabla 7. Frecuencia de cada tipo de puntuación predominante por grado escolar y por versión	121
Tabla 8. Síntesis de las frecuencias y porcentajes del tipo de puntuación recibida en las seis cartelas.	123
Tabla 9. Distribución de Versiones en cada grupo de Portada	166

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Diseño y contenido de los globos en la historieta empleada en el estudio	48
Cuadro 2. Finales críticos en los recuadros de las versiones A y B de historieta	51
Cuadro 3. Gráficos que muestran las 16 combinaciones posibles del uso de PB y EXP en ambos espacios textuales (recuadros y globos) y sus consecuencias, sin tomar en cuenta la frecuencia de utilización de los signos.	53
Cuadro 4. Síntesis de combinaciones realizadas y no realizadas	54
Cuadro 5. Puntuación de final de línea gráfica en recuadros con y sin finales críticos	62
Cuadro 6. Frecuencia de los signos expresivos en recuadros de las Versiones A y B	63
Cuadro 7. Distribución de la población que puntuó la Historieta en grupos de acuerdo al tipo de respuestas gráficas	65

Cuadro 8. Niños que conforman el grupo “SIN DISTINCIÓN CLARA SOBRE OPOSICIÓN PB Y EXP NI EN RECUADROS NI EN GLOBOS” y la puntuación empleada en los recuadros y globos de la Historieta	67
Cuadro 9. Niños que conforman el grupo “SIN PUNTUACIÓN EN RECUADROS Y SÓLO EXP EN GLOBOS” y el desglose de la puntuación empleada en los recuadros y globos de la Historieta	72
Cuadro 10. Niños que conforman el grupo “SIN DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBOS PERO SÍ EN RECUADROS” y el desglose de la puntuación empleada en los recuadros y globos de la Historieta	77
Cuadro 11. Grupo #4 “DISTINCIÓN INTERNA EN RECUADROS CON PB Y DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBO SÓLO CON PB O SOLO CON EXP” y el desglose de la puntuación empleada en los recuadros y globos de la Historieta	84
Cuadro 12. Grupo #5 “CON DISTINCIÓN INTERNA EN RECUADRO CON PB Y DISTINCIÓN INTERNA EN GLOBO CON USO MIXTO DE PB Y EXP ” y el desglose de la puntuación empleada en los recuadros y globos de la Historieta	91
Cuadro 13. Niños que introdujeron puntuación en uno o más globos y que justificaron la ausencia de marcas	103
Cuadro 14. Cartelas y cabeceras que integran los textos de la Versión A de la portada	115
Cuadro 15. Cartelas analizadas y su denominación en el análisis	118
Cuadro 16. Criterios para determinar las cuatro posibles respuestas predominantes de puntuación en la portada.	119
Cuadro 17. Síntesis de las respuestas globales (predominantes) en la Portada	120
Cuadro18. Puntuación de final de línea gráfica en recuadros con y sin finales críticos	129
Cuadro 19. Distribución de la población que resolvió la Portada en grupos de acuerdo al tipo de respuestas gráficas	133
Cuadro 20. Niños que conforman el Grupo #1 “ TENDENCIA A USO GLOBAL DE SÓLO EXP O SÓLO PB CON PREDOMINIO DE Puntuación DE BORDES DE CARTELA Y/O BORDES DE LÍNEA GUIADA POR CRITERIOS GRÁFICOS” y la puntuación empleada en las cartelas y cabeceras de la Portada	135

Cuadro 21. Grupo#2. Niños que conforman el grupo “USO DE SÓLO EXP O SÓLO PB POR CARTELA CON TENDENCIA A UBICACIÓN EN BORDES DE LÍNEA Y ESBOZO DE PUNTUACIÓN INTERNA EN UNA SOLA CARTELA GUIADO POR PISTAS LÉXICAS” y la puntuación empleada en las cartelas y cabeceras de la Portada	141
Cuadro 22. Grupo #3 Niños que conforman el grupo “ CON PUNTUACIÓN INTERNA EN 2 CARTELAS CON UN SOLO TIPO DE PUNTUACIÓN GUIADA POR PISTAS LÉXICAS” y el desglose de la puntuación empleada en las cartelas y cabeceras de la Portada	148
Cuadro 23. Grupo #4 “USO DE PB Y EXP INTERNA EN 2 o MÁS CARTELAS, PERO SÓLO PB + EXP EN UNA CARTELA GUIADO POR CRITERIOS LÉXICOS Y TEXTUALES” y el desglose de la puntuación empleada en las cartelas de la Portada.	153
Cuadro 24. Grupo #5 “USO DE PB + EXP INTERNA EN 3 o MÁS CARTELAS GUIADO POR CRITERIOS TEXTUALES Y DISCURSIVOS”	159
Cuadro 25. Niños que conforman los casos particulares y que forman el Grupo T (transición)	164
Cuadro 26. Grupos I a V. Datos coincidentes y discrepantes entre las respuestas de los Grupos 1 a 5 de Historieta (GH) y los Grupos 1 a 5 de Portada (GP). Total= 120 niños	176

ÍNDICE DE GRÁFICOS

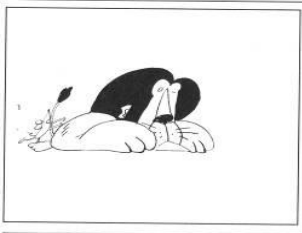
Gráfico 1. Comparación de la frecuencia del tipo de puntuación en la Versión A de la historieta	58
Gráfico 2. Comparación de la frecuencia del tipo de puntuación en la Versión B de la historieta	58
Gráfico 3. Frecuencia de puntos y comas internos y de final de línea gráfica en la Versión A de historieta	60
Gráfico 4. Frecuencia de puntos y comas internos y de final de línea gráfica en la Versión B de historieta	60
Gráfico 5. Distribución de grados escolares en cada Grupo de Historieta	95
Gráfico 6. Distribución de la puntuación en la cartela VACACIONES	122
Gráfico 7 Distribución de la puntuación en la cartela VIDEOJUEGOS	122
Gráfico 8. Distribución de la puntuación en la cartela BTR	122

Gráfico 9. Distribución de la puntuación en la cartela VENGADORES	122
Gráfico 10. Distribución de la puntuación en la cartela MAESTROS	122
Gráfico 11. Distribución de la puntuación en la cartela MODA	122
Gráfico. 12 Frecuencia de los lugares donde aparece la puntuación en las seis cartelas de la Portada atendiendo al grado escolar.	125
Gráfico. 13 Frecuencia de los lugares donde aparece la puntuación en cada una de las seis cartelas de la Portada	126
Gráfico 14. Frecuencia de PB al final de línea gráfica y PB interna en cartelas de la Versión A	127
Gráfico 15. Frecuencia de PB al final de línea gráfica y PB interna en cartelas de la Versión B	127
Gráfico 16. Frecuencia de EXP interna y de final de línea en las cartelas de la Versión A	129
Gráfico 17. Frecuencia de EXP interna y de final de línea en las cartelas de la Versión B	130
Gráfico 18. Distribución de grados escolares en cada uno de los Grupos de Portada	166
Gráfico 19. Puntuación en los títulos de cartela exclusivos de la Versión A	169

Diseño de la Versión A de la Historieta

EL LEÓN Y EL RATÓN


1
UN RATONCITO DISTRAIDO CHOCÓ CON UN GRAN LEÓN QUE DORMÍA TRANQUILAMENTE



2
EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ


CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME

NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ




3
EL RATONCITO CHILLÓ CON TERROR FORCEJEÓ DESESPERADAMENTE PERO NO PUDO ZAFARSE EL ANIMALITO ESTREMECIDO DEL SUSTO REPETÍA CON VOZ TÍMIDA

TEN PIEDAD DE MÍ DÉJAME IR




4
EL ENORME LEÓN RUGÍA ENÉRGICAMENTE ENTONCES APELANDO A SU INGENIO EL RATÓN CON VOZ SEGURO LE PROPUSO

REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA




5
AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A CARCAJADAS

UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO




6
VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ RÁPIDAMENTE A VER Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED EL LEÓN PIDIÓ AFLIGIDO

AYÚDAME RATÓN



7
EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS PEQUEÑOS DIENTES EL LEÓN LIBERADO AGRADECIÓ

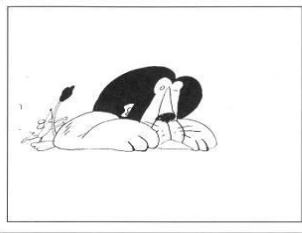
GRACIAS RATONCITO



Diseño de la Versión B de la Historieta

EL LEÓN Y EL RATÓN


1
UN RATÓN CHOCÓ CON UN LEÓN QUE DORMÍA



2
EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ


CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME

NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ




3
EL RATÓN CHILLÓ Y FORCEJEÓ PERO NO PUDO ZAFARSE

TEN PIEDAD DE MÍ DEJAME IR




4
EL LEÓN RUGÍA ENTONCES APELÓ A SU INGENIO

REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA




5
AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA RIDÍCULA Y DEJÓ HUIR AL RATÓN MIENTRAS SE BURLABA

UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO




6
VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED

AYÚDAME RATÓN



7
EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS DIENTES Y LIBERÓ AL LEÓN

GRACIAS RATONCITO



Anexo 1. Historieta puntuada por Mercedes (2º, A, Grupo #1)

MERCEDES 2º

EL LEÓN Y EL RATÓN

1 UN RATONCITO DISTRAIDO CHOCÓ CON UN GRAN LEÓN QUE DORMÍA TRANQUILAMENTE

2 EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ

3 EL RATONCITO CHILLÓ CON TERROR FORCEJÓ DESESPERADAMENTE PERO NO PUDO ZAFARSE EL ANIMALITO ESTREMECIDO DEL SUSTO REPETÍA CON VOZ TÍMIDA

4 EL ENORME LEÓN RUGÍA ENÉRGICAMENTE ENTONCES APELANDO A SU INGENIO EL RATÓN CON VOZ SFGUIRA I F PROPLISO

5 AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A CARCAJADAS

6 VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ RÁPIDAMENTE A VER Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED EL LEÓN PIDIÓ AFLIGIDO

7 EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS PEQUEÑOS DIENTES EL LEÓN LIBERADO AGRADECIÓ

CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME

NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ

TEN PIEDAD DE MI DÉJAME IR

REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA

UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO

AYÚDAME RATÓN

GRACIAS RATONCITO

Anexo 2. Historieta puntuada por Sebastián (2º, B, Grupo #1)

SEBASTIÁN 2º

EL LEÓN Y EL RATÓN

UN RATÓN CHOCÓ CON UN LEÓN QUE DORMÍA

EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ

EL RATÓN CHILLÓ Y FORCEJÓ PERO NO PUDO ZAFARSE

EL LEÓN RUGÍA ENTONCES APELÓ A SU INGENIO.

AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA RIDÍCULA Y DEJÓ HUIR AL RATÓN MIENTRAS SE BURLABA

VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED

EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS DIENTES Y LIBERÓ AL LEÓN

CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME

NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ

TEN PIEDAD DE MI DÉJAME IR

REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA

UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO

AYÚDAME RATÓN

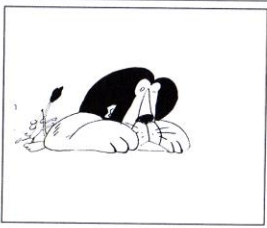
GRACIAS RATONCITO

Anexo 3. Historieta puntuada por Reina (2°, A, Grupo #2)

REINA 2°

EL LEÓN Y EL RATÓN


1 UN RATONCITO DISTRRAIDO CHOCÓ CON UN GRAN LEÓN QUE DORMÍA TRANQUILAMENTE.



2 EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ.


¡CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME!

NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLIICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ.




3 EL RATONCITO CHILLÓ CON TERROR FORCEJEÓ DESESPERADAMENTE PERO NO PUDO ZAFARSE EL ANIMALITO ESTREMECIDO DEL SUSTO REPETÍA CON VOZ TÍMIDA.

¡TEN PIEDAD DE MÍ DÉJAME IR!




4 EL ENORME LEÓN RUGÍA ENÉRGICAMENTE ENTONCES APELANDO A SU INGENIO EL RATÓN CON VOZ SEGUERA Y PROPIUSA.

REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA?




5 AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A CARCAJADAS.

UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO!




6 VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ RÁPIDAMENTE A VER Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED EL LEÓN PIDIÓ AFLIGIDO.

AYÚDAME RATÓN!



7 EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS PEQUEÑOS DIENTES EL LEÓN LIBERADO AGRADECIÓ.

GRACIAS RATONCITO!



Anexo 4. Historieta puntuada por Gerardo (6°, A, Grupo #2)

GERARDO 6°

EL LEÓN Y EL RATÓN

1 UN RATONCITO DISTRRAIDO CHOCÓ CON UN GRAN LEÓN QUE DORMÍA TRANQUILAMENTE.



2 EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ.

¡CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME!

NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLIICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ!



3 EL RATONCITO CHILLÓ CON TERROR FORCEJEÓ DESESPERADAMENTE PERO NO PUDO ZAFARSE EL ANIMALITO ESTREMECIDO DEL SUSTO REPETÍA CON VOZ TÍMIDA.

¡TEN PIEDAD DE MÍ DÉJAME IR!



4 EL ENORME LEÓN RUGÍA ENÉRGICAMENTE ENTONCES APELANDO A SU INGENIO EL RATÓN CON VOZ SEGUERA Y PROPIUSA.

REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA?



5 AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A CARCAJADAS.

UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO!



6 VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ RÁPIDAMENTE A VER Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED EL LEÓN PIDIÓ AFLIGIDO.

AYÚDAME RATÓN!



7 EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS PEQUEÑOS DIENTES EL LEÓN LIBERADO AGRADECIÓ.

GRACIAS RATONCITO!



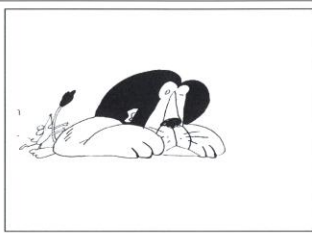
Anexo 5. Historieta puntuada por Virgilio (2°, A, Grupo #3)

VIRGILIO 2°

EL LEÓN Y EL RATÓN

1

UN RATONCITO DISTRAIDO CHOCÓ CON UN GRAN LEÓN QUE DORMÍA TRANQUILAMENTE




2

EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ

¿CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME!


NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ



3

EL RATONCITO CHILLÓ CON TERROR FORCEJEÓ DESESPERADAMENTE PERO NO PUDO ZAFARSE EL ANIMALITO ESTREMECIDO DEL SUSTO REPETÍA CON VOZ TÍMIDA


TEN PIEDAD DE MI DÉJAME IR



4

EL ENORME LEÓN RUGÍA ENÉRGICAMENTE ENTONCES APELANDO A SU INGENIO EL RATÓN CON VOZ SEGURO Y PROPUSO


REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA



5

AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A CARCAJADAS


UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO



6

VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ RÁPIDAMENTE A VER Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED EL LEÓN PIDIÓ AFLIGIDO


AYÚDAME RATÓN!



7

EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS PEQUEÑOS DIENTES EL LEÓN LIBERADO AGRADECIÓ

GRACIAS RATONCITO



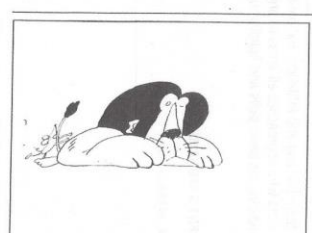
Anexo 6. Historieta puntuada por Juliana (4°, A, Grupo #3)

JULIANA 4°

EL LEÓN Y EL RATÓN

1

UN RATONCITO DISTRAIDO CHOCÓ CON UN GRAN LEÓN QUE DORMÍA TRANQUILAMENTE

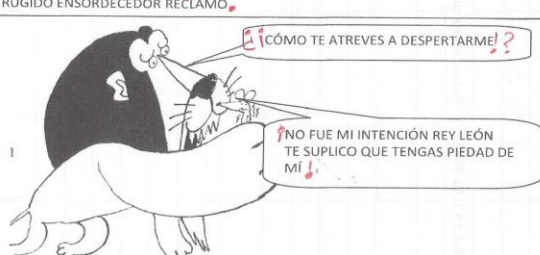


2

EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ MIRÓ AL RATÓN CON ENOJO LO CAPTURÓ Y CON UN RUGIDO ENSORDECEDOR RECLAMÓ

¿CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME!?


NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN TE SUPLICO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ



3

EL RATONCITO CHILLÓ CON TERROR FORCEJEÓ DESESPERADAMENTE PERO NO PUDO ZAFARSE EL ANIMALITO ESTREMECIDO DEL SUSTO REPETÍA CON VOZ TÍMIDA


TEN PIEDAD DE MI DÉJAME IR!



4

EL ENORME LEÓN RUGÍA ENÉRGICAMENTE ENTONCES APELANDO A SU INGENIO EL RATÓN CON VOZ SEGURO Y PROPUSO


¿REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA?



5

AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA TAN RIDÍCULA QUE DEJÓ HUIR AL ASUSTADO RATÓN MIENTRAS SE BURLABA A CARCAJADAS


UN RATÓN SALVANDO MI VIDA QUE GRACIOSO!



6

VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ RÁPIDAMENTE A VER Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED EL LEÓN PIDIÓ AFLIGIDO


AYÚDAME RATÓN!



7

EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS PEQUEÑOS DIENTES EL LEÓN LIBERADO AGRADECIÓ

GRACIAS RATONCITO

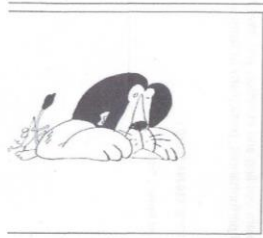


Anexo 7. Historieta puntuada por Abril (6º, B, Grupo #4)

ABRIL 6º

EL LEÓN Y EL RATÓN

UN RATÓN CHOCÓ CON UN LEÓN QUE DORMÍA.



EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ, MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ.



EL RATÓN CHILLÓ Y FORCEJEÓ, PERO NO PUDO ZAFARSE.



EL LEÓN RUGÍA, ENTONCES APELÓ A SU INGENIO.



AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA RIDÍCULA Y DEJÓ HUIR AL RATÓN MIENTRAS SE BURLABA.



VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO, CORRIÓ Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED.



EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS DIENTES Y LIBERÓ AL LEÓN.

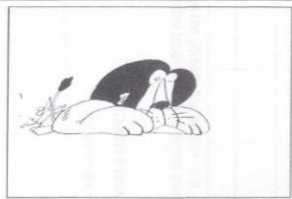


Anexo 8. Historieta puntuada por David (6º, B, Grupo #4)

DAVID 6º

EL LEÓN Y EL RATÓN

UN RATÓN CHOCÓ CON UN LEÓN QUE DORMÍA.



EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ, MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ.



EL RATÓN CHILLÓ Y FORCEJEÓ, PERO NO PUDO ZAFARSE.



EL LEÓN RUGÍA, ENTONCES APELÓ A SU INGENIO.



AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA RIDÍCULA Y DEJÓ HUIR AL RATÓN MIENTRAS SE BURLABA.



VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO, CORRIÓ Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED.



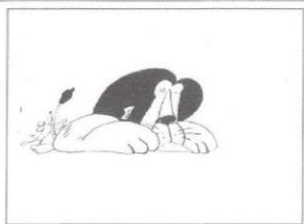
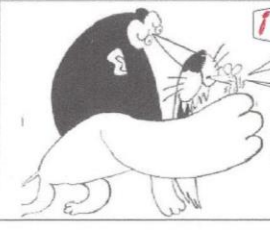

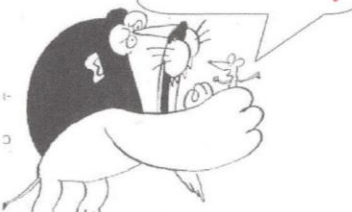



EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS DIENTES Y LIBERÓ AL LEÓN.



Anexo 9. Historieta puntuada por Santiago (6°, B, Grupo #5)

SANTIAGO 6°


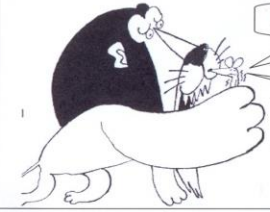



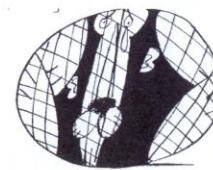

EL LEÓN Y EL RATÓN

<p>UN RATÓN CHOCÓ CON UN LEÓN QUE DORMÍA.</p> 	<p>EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ, MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ.</p>  <p>¡CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME!</p> <p>NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN, TE SUPLIÇO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ.</p>	<p>EL RATÓN CHILLÓ Y FORCEJEÓ, PERO NO PUDO ZAFARSE.</p>  <p>¡TEN PIEDAD DE MÍ DEJAME IR!</p>	
<p>EL LEÓN RUGÍA ENTONCES APELÓ A SU INGENIO.</p>  <p>REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA?</p>	<p>AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA RIDÍCULA Y DEJÓ HUIR AL RATÓN MIENTRAS SE BURLABA.</p>  <p>UN RATÓN SALVANDO MI VIDA, QUE GRACIOSO!</p>	<p>VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED.</p>  <p>AYÚDAME RATÓN.</p>	<p>EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS DIENTES Y LIBERÓ AL LEÓN.</p>  <p>GRACIAS RATONCITO.</p>

Anexo 10. Historieta puntuada por Paola (6°, B, Grupo #5)

PAOLA 6°

EL LEÓN Y EL RAT

<p>UN RATÓN CHOCÓ CON UN LEÓN QUE DORMÍA.</p> 	<p>EL REY DE LA SELVA DESPERTÓ, MIRÓ AL RATÓN Y LO CAPTURÓ.</p>  <p>¡CÓMO TE ATREVES A DESPERTARME!</p> <p>NO FUE MI INTENCIÓN REY LEÓN, TE SUPLIÇO QUE TENGAS PIEDAD DE MÍ.</p>	<p>EL RATÓN CHILLÓ Y FORCEJEÓ, PERO NO PUDO ZAFARSE.</p>  <p>¡TEN PIEDAD DE MÍ DEJAME IR!</p>	
<p>EL LEÓN RUGÍA ENTONCES APELÓ A SU INGENIO.</p>  <p>REY LEÓN HAS PENSADO QUE SI ME SUELTAS ALGÚN DÍA PODRÉ SALVAR TU VIDA?</p>	<p>AL LEÓN LE PARECIÓ UNA IDEA RIDÍCULA, Y DEJÓ HUIR AL RATÓN MIENTRAS SE BURLABA.</p>  <p>UN RATÓN SALVANDO MI VIDA, QUE GRACIOSO!</p>	<p>VARIAS SEMANAS DESPUÉS EL RATÓN OYÓ UN GRITO DE AUXILIO CORRIÓ Y ENCONTRÓ AL LEÓN ATRAPADO EN UNA RED.</p>  <p>¡AYÚDAME RATÓN!</p>	<p>EL RATÓN ROYÓ LA CUERDA CON SUS DIENTES Y LIBERÓ AL LEÓN.</p>  <p>GRACIAS RATONCITO.</p>

Diseño de la Versión A de la portada

SOMOS NIÑOS EDICIÓN ESPECIAL

CUIDADO

TE VAS DE VACACIONES PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS

ADRENALINA AL MÁXIMO CON LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS

INCREÍBLE VISITAREMOS MÉXICO REVELA BIG TIME RUSH BUSCA LA SORPRESA

SECCIÓN EN SERIO
LOS MAESTROS ACONSEJAN DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ

PELIGRO
OLVÍDALO LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE
Te decimos lo mejor en el cine para este mes

LO ÚLTIMO EN MODA LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS
NUEVOS LUGARES QUÉ VISITAR PONTE AL DÍA

\$25.00
5 961234 123457

Diseño de la Versión B de la portada

SOMOS NIÑOS EDICIÓN ESPECIAL

LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS

TE VAS DE VACACIONES PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS

VISITAREMOS MÉXICO REVELA BIG TIME RUSH BUSCA LA SORPRESA

SECCIÓN EN SERIO
LOS MAESTROS ACONSEJAN DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ

LO ÚLTIMO EN MODA LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS
NUEVOS LUGARES QUÉ VISITAR PONTE AL DÍA

\$25.00
5 961234 123457

Anexo11. Portada puntuada por Sara (2º, A, Grupo #1)

Sara Lucía

¿SOMOS NIÑOS?

 2º EDICIÓN ESPECIAL

¿ADRENALINA AL MÁXIMO?
CON LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS.

¿TE VAS DE VACACIONES?
PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS.



¿INCREDIBLE!
VISITAREMOS MÉXICO REVELA BIG TIME RUSH BUSCA LA SORPRESA



SECCIÓN EN SERIO?
LOS MAESTROS ACONSEJAN DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ.

PELIGRO
OLVÍDALO LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE
Te decimos lo mejor en el cine para este mes.

¿LO ÚLTIMO EN MODA LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS?
NUEVOS LUGARES QUÉ VISITAR PONTE AL DÍA.

\$25.00



5 9 0 1 2 3 4 1 2 3 4 5 7

Anexo 12. Portada puntuada por Sammy 4º, B, Grupo #1)

Samy

¿SOMOS NIÑOS?

 4º EDICIÓN ESPECIAL

¿ADRENALINA AL MÁXIMO?
CON LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS.

¿TE VAS DE VACACIONES?
PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS!



¿INCREDIBLE!
VISITAREMOS MÉXICO REVELA BIG TIME RUSH BUSCA LA SORPRESA!



SECCIÓN EN SERIO
LOS MAESTROS ACONSEJAN DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ?

LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE
TE DECIMOS LO MEJOR EN EL CINE PARA ESTE MES

¿LO ÚLTIMO EN MODA LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS?
NUEVOS LUGARES QUÉ VISITAR PONTE AL DÍA!

\$25.00



5 9 0 1 2 3 4 1 2 3 4 5 7

Anexo13. Portada puntuada por Mercedes (4º, B, Grupo #2)

4º **¡SOMOS NIÑOS!** EDICIÓN ESPECIAL Mercedes-



LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS!

TE VAS DE VACACIONES PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS!



¡ VISITAREMOS MÉXICO !
REVELA BIG TIME RUSH
¡ BUSCA LA SORPRESA !



LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE!
TE DECIMOS LO MEJOR EN EL CINE PARA ESTE MES!

SECCIÓN EN SERIO
LOS MAESTROS ACONSEJAN!
DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ

LO ÚLTIMO EN MODA LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS
NUEVOS LUGARES QUÉ VISITAR PONTE AL DÍA!

\$25.00
5 9 6 1 2 3 4 1 2 3 4 5 7

Anexo 14. Portada puntuada por Annelisa (2º, B, Grupo #2)

¡SOMOS NIÑOS! EDICIÓN ESPECIAL



LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS!

TE VAS DE VACACIONES PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS.



VISITAREMOS MÉXICO
REVELA BIG TIME RUSH
¡ BUSCA LA SORPRESA !



LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE!
TE DECIMOS LO MEJOR EN EL CINE PARA ESTE MES.

SECCIÓN EN SERIO
LOS MAESTROS ACONSEJAN
DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ.

LO ÚLTIMO EN MODA LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS
NUEVOS LUGARES QUÉ VISITAR PONTE AL DÍA!

\$25.00
5 9 6 1 2 3 4 1 2 3 4 5 7 Annelisa 2:B

Anexo15. Portada puntuada por Eduardo (4°, A, Grupo #3)

SOMOS NIÑOS

EDICIÓN ESPECIAL

¡CUIDADO! Jose Eduardo

ADRENALINA AL MÁXIMO CON LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS.

TE VAS DE VACACIONES, PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS.

¡INCREÍBLE! VISITAREMOS MÉXICO REVELA BIG TIME RUSH BUSCA LA SORPRESA.

SECCIÓN EN SERIO. LOS MAESTROS ACONSEJAN DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ.

¡PELIGRO! OLVIDALO LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE. Te decimos lo mejor en el cine para este mes.

LO ÚLTIMO EN MODA LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS, NUEVOS LUGARES QUÉ VISITAR PONTE AL DÍA.

\$25.00

5 9 0 1 2 3 4 1 2 3 4 5 7

Anexo16. Portada puntuada por Sofía (4°, B, Grupo #3)

SOMOS NIÑOS

EDICIÓN ESPECIAL

LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS.

TE VAS DE VACACIONES? PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS.

VISITAREMOS MÉXICO REVELA BIG TIME RUSH BUSCA LA SORPRESA.

SECCIÓN EN SERIO. LOS MAESTROS ACONSEJAN DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN DESCUBRE POR QUÉ.

LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE. TE DECIMOS LO MEJOR EN EL CINE PARA ESTE MES.

LO ÚLTIMO EN MODA LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS, NUEVOS LUGARES QUÉ VISITAR PONTE AL DÍA.

\$25.00

5 9 0 1 2 3 4 1 2 3 4 5 7

Sofía!

Anexo17. Portada puntuada por Frida (4°, A, Grupo #4)

SOMOS NIÑOS EDICIÓN ESPECIAL

¡CUIDADO!

¿TE VAS DE VACACIONES? PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS?

ADRENALINA AL MÁXIMO CON LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS.

¡INCREÍBLE! VISITAREMOS MÉXICO, REVELA BIG TIME RUSH, BUSCA LA SORPRESA.

SECCIÓN EN SERIO
LOS MAESTROS ACONSEJAN DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN. ¿DESCUBRE POR QUÉ?

¡PELIGRO!
OLVÍDALO LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE.
Te decimos lo mejor en el cine para este mes.

LO ÚLTIMO EN MODA, LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS, NUEVOS LUGARES QUE VISITAR PONTE AL DÍA.

\$25.00

FRIDA 4° A

Anexo 18. Portada puntuada por Isaac (4°, A, Grupo #4)

ISAAC 4° A **SOMOS NIÑOS** EDICIÓN ESPECIAL

¡CUIDADO!

¿TE VAS DE VACACIONES, PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS,

¡ADRENALINA AL MÁXIMO! CON LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS.

¡INCREÍBLE! VISITAREMOS MÉXICO, REVELA BIG TIME RUSH, BUSCA LA SORPRESA.

SECCIÓN EN SERIO
LOS MAESTROS ACONSEJAN DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN. ¿DESCUBRE POR QUÉ?

¡PELIGRO!
OLVÍDALO LOS VENGADORES YA ESTÁN AL RESCATE.
Te decimos lo mejor en el cine para este mes.

LO ÚLTIMO EN MODA, LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS, NUEVOS LUGARES QUE VISITAR PONTE AL DÍA.

\$25.00

Anexo19. Portada puntuada por Aranza (6°, A , Grupo #5)

¡SOMOS NIÑOS! EDICIÓN ESPECIAL

¡CUIDADO!

¿TE VAS DE VACACIONES?
¡PREGÚNTALE A UN EXPERTO CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS!

¡ADRENALINA AL MÁXIMO!
CON LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS

¡INCREÍBLE!!
VISITAREMOS MÉXICO,
REVELA BIG TIME RUSH.
¡BUSCA LA SORPRESA!!

¡SECCIÓN EN SERIO!
LOS MAESTROS ACONSEJAN
DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN,
DESCUBRE POR QUÉ!

¡PELIGRO!
OLVÍDALO LOS VENGADORES
YA ESTÁN AL RESCATE.
Te decimos lo mejor en el cine para este mes.

¡LO ÚLTIMO EN MODA, LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS!
¡NUEVOS LUGARES QUE VISITAR! PONTE AL DÍA!!

Aranza 6°

\$25.00 5 9 6 1 2 3 4 1 2 3 4 5 7

Anexo 20. Portada puntuada por Omar (6°, A , Grupo #5)

¡SOMOS NIÑOS! EDICIÓN ESPECIAL

¡CUIDADO!

TE VAS DE VACACIONES,
PREGÚNTALE A UN EXPERTO
CÓMO EVITAR LAS TERRIBLES ALERGIAS?

¡ADRENALINA AL MÁXIMO!
CON LA LISTA DE LOS MEJORES VIDEO JUEGOS!

¡INCREÍBLE!
VISITAREMOS MÉXICO,
REVELA BIG TIME RUSH,
BUSCA LA SORPRESA.

¡SECCIÓN EN SERIO!
LOS MAESTROS ACONSEJAN
DORMIR BIEN ANTES DE UN EXAMEN,
DESCUBRE POR QUÉ?

¡PELIGRO!
OLVÍDALO LOS VENGADORES
YA ESTÁN AL RESCATE.
Te decimos lo mejor en el cine para este mes.

LO ÚLTIMO EN MODA, LOS MÁS MODERNOS ELECTRÓNICOS
¡NUEVOS LUGARES QUE VISITAR! PONTE AL DÍA.

Omar 6 "A"

\$25.00 5 9 6 1 2 3 4 1 2 3 4 5 7

	Fase I -uso excluyente de puntuación -función generalizada del signo -puntuación en bordes -criterios gráficos -puntuación del lector	Fase II -uso excluyente de puntuación -puntuación preferente en bordes -anclaje en marcas léxicas para justificar la elección del signo empleado (criterios semánticos)	Fase III -desestabilización de la relación puntuación↔marca léxica -algunos casos de puntuación interna para separar acciones en el mundo (real o narrativo) -uso alternado de PB y EXP - posición de lector múltiple	Fase IV -algunos usos de PB+EXP -reconocimiento de los participantes -puntuación interna (algunas dificultades para identificar límites de unidades) -reconocimiento de destinatario -reconocimiento de intenciones	Fase V -puntuación interna con PB+EXP -elección de un signo, entre varios, para lograr un efecto sobre el lector o cambiar sentido de una palabra	Total	
G1H N=11	Erik (B) Araiza(B) Max(B) Elizabeth Sebastián (B) Nico (B) Edrim(B) Mercedes (A) Matías (A) (9)	Manola (A) Ana (A)				2°	10
						4°	1
						6°	0
							11
G1P N=17	Sara(A) Uziel (A) Jorge (A) Ángel (B) Ana (B) Manuel (B) Gilberto (B) Marijo (B) Mariana (B) Gustavo (B) Soledad (B) Mau (B) Sammy (B) André(B) Magdiel (B) EMANUEL (A) (16)	Regina (A)				2°	13
						4°	3
						6°	1
							17
G2H N=10		Anahí (B) Reina (A) Emily (B) Alessandro (B) Fátima (A) PAULA (A) Patricio (A) GERADO (A) ALONDRA (A) (9)	Gonzalo (A)			2°	4
						4°	3
						6°	3
							10
G2P N=13		Juan (A) Laura (A) Fernando(A) José A Anelissa (B) Lia (B) Fernanda (B) Carelia (B) Mercedes (A) ALAN (B) IRENE(B) (11)	Alfonsina (A) ABIGAIL (A)			2°	6
						4°	4
						6°	3
							13
G3H N=15		Virgilio (A) Pablo (A) REGINA (A)	Diana(A) Isabel (A) Macarena (A) Victor (B) Daniel (B) Fernando (B) Adela (B) Carlos (A) EMMANUEL (A) SARAI (B) DIEGO (B) (11)	Juliana (A)		2°	4
						4°	7
						6°	4
							15
G Escasa Punt. N=7	Jennifer (A)	Mario (A) Araceli (B) Karina (B) LUIS(A) POLET (A) JESÚS (A) (6)				2°	3
						4°	2
						6°	2
							7
G3P N=12		Rosita (B)	Alberto (A) Alfonso (A) Eduardo (A) Rosario (A) Nicolás (B) Sofía (B) ADRIANA (B) DELIA (B) (8)	Maritere (A) Ramón (A) RENATA (B)		2°	2
						4°	7
						6°	3
							12
G4H N=8			Elisa (A)	Emiliano (B) Andrea (A) Christian (B) DAVID (B) CAROLINA (A) (5)	ABRIL (B) Sofía (A)	2°	0
						4°	4
						6°	4
							8
G4P N=11				Isaac (A) Flor (A) Frida (A) IKER (A) KAREN (B) ALEJANDRO (B) PEDRO (B) CARLOS (B) (8)	Belisario (A) Rogelio (A) BELLA (A)	2°	5
						4°	5
						6°	6
							11
G5H N=9				SONIA (B) JOSÉ (A) JUAN (B) (3)	Rodrigo (A) Giacarlo (A) Joaquín (B) SANTIAGO (B) ALEJANDRO (B) PAOLA (B)	2°	0
						4°	3
						6°	6
							9
G5P N= 7				ARANZA (A)	OMAR (A) KARLA (A) MARITA (A) DARIANA (A) MELISSA (A) MIGUEL (A) (6)	2°	0
						4°	0
						6°	7
							7

segundo cuarto SEXTO

Gran total 120