



Cinvestav-Sede Sur
Departamento de
Investigaciones
Educativas

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

Departamento de Investigaciones Educativas

Sede Sur

**NOCIONES INFANTILES SOBRE EL USO Y LA FUNCIÓN DE LA
PUNTUACIÓN EN UN TEXTO NARRATIVO CON DISCURSO
DIRECTO E INDIRECTO**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con Especialidad en
Investigaciones Educativas

Presenta

Daniela Rocío Espinoza Palomares

Licenciada en Psicología

Directora de tesis

Alejandra Pellicer Ugalde

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas

Febrero, 2011

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) durante el periodo 2008-2010.

A Illariq, Paco, Jonathan, Yumi, Jaime, Atzin; a cada uno de los niños y las niñas que hicieron posible la construcción de estas reflexiones.

Resumen

Esta investigación se propone comprender de qué manera niños de siete a doce años emplean puntuación para organizar una narrativa con discurso directo e indirecto. El texto propuesto para trabajar es un cuento extraído de una antología de cuentos latinoamericanos al que previamente eliminamos los signos de puntuación.

La situación para la recolección de datos consistió en solicitar a los niños la introducción de signos para organizar el discurso. Los datos se obtuvieron en una entrevista en pareja. La tarea contempló dos momentos: la introducción inicial e individual de signos por cada miembro y la revisión en pareja de los signos utilizados inicialmente.

Anticipábamos que la tarea de puntuar un texto ajeno permitiría a los niños concentrarse en el uso de la puntuación. Esta anticipación inicial fue comprobada. Los resultados de la investigación aportan elementos que permiten sugerir un uso especializado y progresivo de la puntuación expresiva, que va de su introducción en todos los espacios posibles del texto hasta su empleo reservado en el discurso directo. En relación con la situación concreta de revisión, los datos constatan que el intercambio entre pares potencializa la reflexión y el uso de la puntuación. Estos resultados abren nuevas posibilidades de seguir profundizando en el estudio sobre la adquisición de la puntuación.

Abstract

The purpose of this research is to understand how children 8 to 12 years used punctuation to organize a narrative with direct and indirect speech. Such text is a story taken from an anthology of latinamerican short stories that were previously eliminated punctuation.

We applied an interview in pairs. The specific task of introducing signs to organize the speech was divided into two stages: initial and individual approach by each member and a review with a partner of signs used initially.

We expected that the task of introduce punctuation in a text none written by the children, would allowed kids to concentrate on the use of punctuation. The initial expectation was proven. The results of the research suggest elements for specialized and progressive use of expressive punctuation, ranging from its introduction in all possible spaces of text to use direct speech reserved. Regarding the specific situation of review, data analysis showed that partner interaction strengthens the reflection and use of punctuation. These results set new possibilities to continue deepen the study on the acquisition of punctuation.

ÍNDICE

Introducción.....	5
-------------------	---

CAPÍTULO 1

Antecedentes y planteamiento del problema

1.1 La puntuación: conceptualizaciones teóricas.....	9
1.2 La construcción histórica del sistema de puntuación.....	13
1.2.1 La lectura en voz alta y las primeras marcas de puntuación en el texto.....	14
1.2.2 La lectura en silencio: cambio en la naturaleza de la palabra escrita y en las concepciones sobre los signos de puntuación.....	16
1.2.3 El establecimiento de las formas y las funciones de los signos.....	19
1.3 La evolución de los signos y sus funciones.....	20
1.4 La normatividad de la Real Academia Española.....	25
1.5 La puntuación en los textos narrativos.....	30
1.5.1 La organización del discurso en un texto narrativo.....	32
1.5.2 La oposición discurso directo-indirecto.....	33
1.6 La perspectiva psicogenética para abordar el estudio de la puntuación.....	39
1.7 Antecedentes psicogenéticos.....	41
1.8 Planteamiento del problema.....	48
1.8.1 Situación exploratoria.....	48
1.8.2 Preguntas iniciales de investigación.....	52
1.8.3 Hipótesis.....	52

CAPÍTULO 2

Procedimiento para la obtención de datos

2.1 Población estudiada.....	54
2.2 Situación de indagación.....	54
2.3 Precisiones metodológicas respecto a la situación de indagación.....	57
2.3.1 Alteraciones al texto para los propósitos del estudio.....	57
2.3.2 Versiones gráficas.....	58
2.4 El cuento propuesto.....	59
2.4.1 Estructura narrativa.....	60
2.4.2 Contrastes específicos al interior del texto.....	69
2.5 Precisiones metodológicas para el análisis de los datos.....	72
2.5.1 El tratamiento de los textos para su análisis y presentación.....	72
2.5.2 La transcripción de las entrevistas.....	75
2.6 Códigos y glosario de términos.....	77

CAPÍTULO 3

Análisis general de la puntuación

3.1 Introducción.....	80
3.2 Criterios de análisis.....	80
3.3 La revisión y el intercambio entre pares.....	81
3.4 El formato textual.....	91
3.5 Las mayúsculas como pista de puntuación.....	93
3.6 La distribución de la puntuación en los espacios narrativos.....	95
3.7 Comentario general.....	95

CAPITULO 4

La puntuación en el contraste entre discurso directo e indirecto

4.1 Introducción.....	97
4. 2 Clasificación de los textos.....	98
4.2.1 Textos fundamentalmente con puntos y comas..	101
4.2.2 Textos con signos expresivos en la narrativa, en el discurso directo e indirecto.....	109
4.2.3 Textos con signos expresivos en el discurso directo e indirecto.....	120
4.2.4 Textos con signos expresivos sólo en el discurso directo.....	126
4.3 Comentarios generales acerca de la especialización de la puntuación expresiva.....	133

CAPITULO 5

La puntuación en otros espacios del texto

5.1 Introducción.....	135
5.2 Los límites entre los elementos de la lista.....	135
5.3 La puntuación en el título.....	139
5.4 La puntuación en el final del cuento.....	141
5.5 Comentario general.....	143

CAPÍTULO 6

Análisis de casos

6.1 Introducción.....	145
6.2 Illariq y Francisco (Grupo 2).....	145
6.3 Jonathan y Yumi (Grupo 2 y 3).....	150
6.4 Gonzalo y Atzin (Grupo 4).....	156

CAPÍTULO 7

Conclusiones

7.1 Resultados de la investigación.....	164
7.1.1 La tarea de puntuar un texto ajeno en papel	164
7.1.2 El contraste entre discurso directo e indirecto	165
7.1.3 La especialización de la puntuación expresiva	167
7.2 Algunas implicaciones educativas.....	169
7.2.1 La revisión en pareja	169
7.2.2 Sobre la enseñanza-aprendizaje de la puntuación	171

Anexos

Texto párrafos.....	173
Texto continuo.....	174
Referencias para los signos de puntuación.....	175
Tablas.....	176
Transcripción de textos.....	191
Cuadros.....	206
Análisis de casos	
Illariq (7;9).....	211
Francisco (8;5).....	212
Jonathan (10;6).....	213
Yumi (10;11).....	214
Atzin (12;8).....	215
Gonzalo (12;4).....	216
Bibliografía.....	217

Introducción

Este estudio tiene el propósito de indagar las nociones que niños de siete a doce años tienen sobre el uso y la función de la puntuación en una narrativa con discurso directo e indirecto. Forma parte de las investigaciones psicolingüísticas que buscan profundizar en el estudio sobre la adquisición de la puntuación.

La relevancia del tema

El propósito general de los programas de estudio de español para la educación básica es “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita” (SEP, 1993: 23).¹ De modo que, hacer que los alumnos se comuniquen eficazmente por escrito, que construyan textos convencionales y coherentes siguiendo un registro apropiado al tipo de texto que se requiere en distintas situaciones de comunicación escrita, constituye uno de los retos importantes de la educación primaria.

En este contexto, el dominio de la puntuación y la ortografía se convierten en recursos primordiales que permiten a los niños organizar el discurso en los textos y evitar ambigüedades en la redacción. En particular, la puntuación es un recurso que permite a los niños organizar los significados en el texto, tiene la finalidad de separar las porciones sintácticas y enunciativas que le dan sentido al texto, define los distintos bloques de información que lo conforman para guiar y facilitar la comprensión del discurso en su conjunto. En algún sentido dirige al lector en el proceso de comprensión del texto escrito (Figueras, 2001; Zamudio, 2008).

A pesar de la importancia que tienen estos recursos en la construcción y organización de un texto escrito, las pruebas nacionales aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) dan cuenta de las dificultades que tienen alumnos de educación primaria para utilizar algunas convencionalidades de la lengua escrita en la construcción eficaz de textos, entre ellas la puntuación y la ortografía.

En 2005 se aplicó el Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) a estudiantes de tercero de secundaria y sexto de primaria para evaluar su desempeño en las asignaturas de Español y Matemáticas. En 2006 esta misma prueba se empleó para evaluar a estudiantes de tercero de primaria y en 2007 una vez más a

¹ Los Planes y Programas vigentes en las escuelas de los niños entrevistados eran los *Planes y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*, de la reforma a la educación básica vigentes desde 1993 hasta el ciclo escolar 2008-2009 en el que realicé el levantamiento de los datos.

estudiantes de sexto de primaria y tercero de preescolar.² Los resultados de estas evaluaciones mostraron que en el rubro de expresión escrita son pocos los alumnos de primaria que adquieren un control aceptable de su escritura, la mayoría presenta dificultades para dominar las propiedades formales de la lengua escrita: ortografía, sintaxis y puntuación (INEE, 2005, 2006, 2007).

Los datos reportados por el INEE, si bien evidencian el deficiente nivel de escritura de los estudiantes de educación primaria, nos invitan desde otro lugar a centrar la mirada en los problemas planteados; es decir, a abordar las dificultades en el uso de las convencionalidades de la escritura desde la comprensión o interpretación de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Particularmente, nos ayudan a pensar en una de las propiedades formales de la escritura: la puntuación, cuyo uso constituye al mismo tiempo uno de los aspectos poco normativizados de las convenciones de la lengua escrita. Nos invitan, pues, a reflexionar sobre el desafío que supone el aprendizaje y la conceptualización de la puntuación por parte de los alumnos.

Pero ¿qué es lo que hace de la puntuación uno de los recursos de la escritura que más trabajo cuesta dominar?

Cuatro son quizá las razones principales que hacen de la puntuación un recurso de la lengua escrita difícil de enseñar y dominar:

La primera. Las reglas que rigen la puntuación no son de la misma naturaleza que las que regulan la escritura de las letras en las palabras. A diferencia de la ortografía de palabra, la normatividad que rige la puntuación tiene un amplio margen subjetivo dado en función del significado que el escritor quiera transmitir, de las intenciones que guían su producción y de su estilo de escritura. Por ello, no resulta posible proporcionar reglas de estricto cumplimiento para el uso de estos signos. La puntuación es, pues, un sistema de marcas cuyo uso está estrechamente vinculado a la construcción del texto mismo y a las decisiones del autor (Figueras, 2001).

La segunda. Los signos de puntuación tienen funciones y efectos diferentes; su uso implica un conocimiento gramatical preciso del sentido que puede tener un periodo, una oración coordinada, una subordinada, un vocativo, un comentario inciso, una enumeración de frases estructuralmente semejantes, etc., en la construcción de un texto; exige un análisis sintáctico y semántico de texto, pero sobre todo la toma de conciencia de los efectos que los signos producen en el texto (Zamudio, 2008).

² Las evaluaciones hechas por el INEE entre 2005 y 2007 fueron diseñadas de acuerdo con los contenidos curriculares vigentes en los años de las evaluaciones, esto es, los *Planes y programas de estudio. Educación Básica. Primaria* 1993.

La tercera. La puntuación constituye un sistema cuya puesta en marcha entraña mucho más que el sólo conocimiento de la “normatividad” y la sintaxis de los textos. Para hacer un empleo óptimo de los signos es necesario reconocer los énfasis tanto prosódicos como retóricos que su utilización involucra, así como las diferentes funciones que los signos pueden tener en los distintos tipos de texto (Zamudio, 2003).

La cuarta y última. La puntuación contribuye, junto con los espacios en blanco (cambios de línea, sangrías, márgenes, etc.) a la organización del texto en la página y a la distribución e indicación de distintos niveles de información en el texto. Por ello, hacer uso de la puntuación implica considerar ciertos espacios y no sólo la inserción de un signo.

Estas cuatro características son quizá las que convierten a la puntuación en un sistema de signos gráficos que supone un aprendizaje conceptual complejo para los niños, es decir, en uno de los recursos de lo escrito que más tiempo lleva comprender.

Aun cuando las evaluaciones antes citadas parten de una visión normativa del uso de la puntuación y obvian las particularidades señaladas, no extrañan los resultados encontrados en las pruebas nacionales ya que el conocimiento que se le pide a los niños dominar: la puntuación, requiere de la coordinación de conocimientos sobre la escritura, los tipos de textos y la relación que la puntuación guarda con la sintaxis, la prosodia y la retórica.

Por tanto, los resultados arrojados por las evaluaciones invitan a continuar la reflexión y el estudio de la puntuación infantil, para tratar de entender: ¿cuáles son los usos y las funciones que los niños otorgan a los signos de puntuación en la organización de los textos?, ¿cuál es el proceso que permite a los niños hacer consciente los efectos que estas marcas tienen en los textos?, ¿cuáles son los criterios de elección para hacer uso de los distintos signos de puntuación? Es decir, qué conocimientos construyen los niños alrededor de estas marcas en su proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Así, el estudio de la puntuación se vuelve un vez más un tema relevante de investigación para quienes estamos interesados en comprender el aprendizaje de la lengua escrita; pero particularmente para quienes buscamos profundizar en los problemas conceptuales que los niños enfrentan en el proceso de adquisición del sistema de puntuación. Un recurso de la escritura que involucra la comprensión y puesta en práctica de otros elementos de la estructura textual (la planeación, textualización, producción y revisión de un texto) y de la organización del texto en la página.

En este trabajo nos enfocaremos específicamente a indagar el conocimiento que los niños construyen en torno al uso de la puntuación y su relación con los

espacios en blanco (formato). Estos últimos ligados directamente al uso de la puntuación, pues ambos son inherentes a la organización y construcción de sentidos en el texto.

Consideramos que las reflexiones resultado de este trabajo aportarán nuevos elementos para la comprensión de los procesos involucrados en la adquisición y el aprendizaje de la puntuación; y apoyarán el desarrollo de secuencias didácticas que propicien la reflexión de los niños en torno al uso y la función de los signos en la redacción y organización de sus textos.

CAPÍTULO 1

Antecedentes y planteamiento del problema

En este capítulo presentamos los referentes lingüísticos, históricos y psicolingüísticos que constituyen el sustento teórico de nuestra indagación.

1.1 La puntuación: conceptualizaciones teóricas

Hoy en día no se puede ignorar que la visualización de un texto escrito induce a cierta interpretación en función de la misma presentación del texto.

Vicent Ozanam

La puntuación es sin duda un fenómeno de la lengua escrita, un componente esencial de la escritura. Gracias a la puntuación los textos pueden ser estructurados y las interpretaciones fijadas; su función principal dice Parkes (1993) es resolver incertidumbres estructurales en el texto, señalar los matices de significado semántico que quizá de otra manera no serían transmitidos del todo al lector o que serían mucho más difícil para éste averiguar.

Cada signo de puntuación constituye así una indicación colocada intencionalmente para que el lector interprete el texto en el sentido previsto por el escritor, es decir, proporciona instrucciones de cómo procesar cada unidad en el texto (Figueras, 2001). La puntuación es, pues, un recurso de la escritura pero sobre todo un apoyo para la lectura de los textos; su uso entraña siempre la elección de una cierta interpretación y el abandono de otras posibles (Zamudio, 2003).

Como señala Cárdenas (2001: 133-134) “La sola presencia de estas marcas en un texto supone ya un grado importante de elaboración y la conciencia de la necesidad de colaborar con el lector respecto de la legibilidad del texto”, exigencia que supone a su vez un grado importante de reflexión metalingüística. Puntuar un texto “est un commentaire, mais également une choix, une interprétation métalinguistique” (Catach, 1994: 56).³

La puntuación, dice Catach (1994), puede comprenderse en un sentido “amplio” o “estricto”. En sentido amplio la puntuación es uno de los elementos que constituyen la *mise en page*:

“Ensemble de techniques visuelles d’organisation et de présentation de l’objet-livre, qui vont du blanc des mots aux blancs des pages, en

³ “Es un comentario, pero también una opción, una interpretación metalingüística” (Catach, 1994: 56) (La traducción es mía).

passant par tous procédés intérieurs et extérieurs au texte, permettant son arrangement et sa mise en valeur” (Catach, 1994: 8-9).⁴

Es decir, la manera particular de presentación de un texto que resulta de la tipografía elegida, del tamaño y la distribución de los caracteres, los blancos y la ubicación de los números en la página, de la presencia o ausencia de recuadros, bordes de la página, etc. Todos los recursos gráficos y tipográficos que organizan el discurso en la página.

En sentido estricto, Catach define la puntuación como:

“L’ensemble de signes visuels d’organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l’imprimé; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant système, complétant ou suppléant l’information alphabétique” (Catach, 1994: 9).⁵

En otras palabras, la puntuación propiamente dicha la constituyen los signos gráficos que “leemos” en un texto. Signos que la autora distingue entre **signos separadores o lógicos** (*signes séparateurs*) (coma, punto y coma, punto, signos de exclamación e interrogación y puntos suspensivos) y **signos de comunicación o de mensaje** (*signes de communication ou de message*) (dos puntos, guiones, comillas simples o dobles, paréntesis y corchetes) (Catach, 1994: 8).

Los primeros separan y apoyan la construcción de unidades sintácticas y semánticas al interior del texto; sirven tanto para segmentar como para poner en relación. En particular en un texto narrativo ayudan a organizar el discurso narrativo. Dentro de estos últimos los *signos de interrogación y admiración* poseen un doble valor: un valor de pausa lógica y un valor modal, a la vez sintáctico y de entonación.⁶

Los segundos, por su parte, contribuyen en un texto narrativo a organizar el discurso directo de los personajes. Los *dos puntos* y el *guión* anuncian la presencia de un discurso directo; las *comillas* conservan su valor primitivo de distanciamiento y de *mise en valeur* y pueden también enmarcar el discurso directo de los personajes; los *puntos suspensivos*, entre otras funciones, señalan la presencia de un discurso no

⁴ “Conjunto de técnicas visuales de la organización y presentación del libro como objeto, que van desde el blanco de las palabras a los blancos de las páginas, pasando por todos los procesos interiores y exteriores al texto que permiten su arreglo y puesta en página” (Catach, 1994: 8-9). (La traducción es mía).

⁵ “El conjunto de signos visuales de organización y presentación que acompañan el texto escrito, interiores al texto y comunes a los manuscritos e impresos. La puntuación incluye varias clases de marcas gráficas discretas que conforman un sistema, que completa o suple la información alfabética” (Catach, 1994: 9). (La traducción es mía).

⁶ “Ces points cummulent la valeur de pause logique (fin de phrase) et une valeur *modale*, à la fois syntaxique et intonative” (Catach, 1994: 61 y 63).

dicho, no explicitado o expresado;⁷ y los *paréntesis* permiten la digresión, la explicación, la especificación, la generalización individual o colectiva, entre otros matices de significado.

Dentro de estos últimos signos, los guiones (sencillos o dobles), las comillas y los paréntesis cumplen funciones polifónicas en tanto rompen el hilo de la voz que tiene la palabra escrita para ejercer una serie de interrupciones, presentaciones o incisos, dejando paso a otras voces. Imprimen una distancia entre el texto marcado y el no marcado.

Para Catach (1994) este conjunto de signos gráficos responde a tres funciones primordiales: unir y separar las palabras en diversos niveles, lo que refiere a la **función sintáctica** de la puntuación; establecer vínculos con lo oral, que remite a una **función prosódica** y completar o suplir palabras, lo que indicaría una **función semántica** de la puntuación. Funciones que pueden acumularse en un mismo signo.

La función sintáctica y semántica de la puntuación es reconocida también por Véndénina (1980). En el primer caso la autora señala que la función sintáctica de la puntuación es ayudar en el orden de las palabras y de la unión de éstas formar la frase, en tanto que su función semántica señala el vínculo directo entre la puntuación y la construcción de sentido en el texto. Para Véndénina la puntuación cumple también una función comunicativa. Función que refiere al paso de la lengua al discurso y a la enunciación y que para efectos de este trabajo consideramos como una **función retórica** de la puntuación que permite dar al lenguaje escrito eficacia para persuadir, conmover y deleitar.

Como señala Perrot (1980), a propósito de los signos de interrogación y admiración, es imposible considerar que la puntuación es una representación gráfica de ciertas propiedades de la cadena hablada, pero sí es posible pensar como una representación gráfica cargada de significación que le permite al lector restituir algunos rasgos de la realidad oral.

En este sentido, la puntuación en un texto narrativo constituye así un recurso de la escritura que ayuda a distinguir entre dos tipos de discurso: el discurso narrativo y la presentación directa de las palabras de los personajes, y agregar al discurso de los personajes información que permite crear el efecto de la oralidad en la escritura.

A la distinción que hace Catach (1994:8) entre signos separadores o lógicos y signos de comunicación o mensaje, es decir, a la "ponctuation syntaxique et

⁷ Los puntos suspensivos son quizá el ejemplo más claro de que la puntuación suple la información alfabética, como señalaba Catach (1994), ya que entre otras cosas indica la presencia de una ausencia en lo escrito. Información que el lector debe restituir en la comprensión del texto.

communicative”,⁸ es necesario añadir el uso de los blancos y las mayúsculas que junto con el punto constituyen los signos más antiguos en los textos.⁹

El blanco que es ya un signo, el más primitivo y esencial de todos; un espacio vacío (como ausencia de signo) que constituye otro recurso para organizar el contenido del discurso escrito sobre la página. Al distinguir párrafos, líneas centradas, líneas de margen, etc. contribuye junto con la puntuación a desplegar la *mise en page*.

La mayúscula que, sin ser un signo de puntuación propiamente dicho, puede ser considerada como signo de frase (*signe-phrase*) porque indica el inicio de un párrafo, de una cita, de un discurso directo o de una frase, pero también puede constituir una marca que afecta a una palabra o a un grupo de palabras (*signe-mot*) sin afectar la organización de la frase. Por ejemplo, la mayúscula de nombre propio que designa nombres, apellidos, apodos, lugares y eventos históricos. En este contexto, la primera (*signe-phrase*) asociada al uso de la puntuación y a la construcción sintáctica del texto constituye una marca que junto con el punto indica fronteras sintácticas. En tanto que la segunda (*signe-mot*), que apela al referente de personajes y lugares, no admite puntuación sintáctica.

En este sentido, siguiendo a Catach (1994: 8) según en el orden de magnitud de los segmentos en cuestión, es posible definir tres tipos de puntuación:

- La puntuación del texto o la *mise en page* (blancos entre palabra, blancos en la página, tipografías, formatos, márgenes, etc.).
- La **puntuación sintáctica** y de **comunicación** (punto, coma, puntos y coma, signos de interrogación y admiración, guiones, dos puntos, comillas, paréntesis, tres puntos y corchetes).
- La puntuación de la palabra (blancos y mayúsculas de palabra, punto de abreviación, apóstrofe, raya de unión y de división).

Las dos últimas están formadas por signos que poseen una característica particular: “ils sont *intérieurs* au texte, apparaissent de façon linéaire, ils sont communs au manuscrit et á l’imprimé, et font partie (en principe) du message

⁸ “puntuación sintáctica y de comunicación” (Catach, 1994: 8).

⁹ “ajouter l’usage des blancs et des majuscules, piliars, avec le point, les plus anciens de la punctuation, plus que jamais indispensables” (Catach, 1994: 8).

linguistique du scripteur” (Catach, 1994:8).¹⁰ Signos cuya introducción, en sentido estricto, pertenecen esencialmente al autor.¹¹

De esta manera la autora hace una distinción entre las técnicas visuales para la organización y presentación del texto y los signos que constituyen un sistema y complementan o sustituyen la información alfabética. Esto es, entre la *mise en page* (puesta en página) y la *ponctuation proprement dite* (puntuación propiamente dicha) Distinción que resulta fundamental para efectos de esta investigación porque nos permite situar y delimitar nuestro objeto de estudio en la comprensión de la puntuación propiamente dicha y su relación con los blancos en la página. Puntuación que como señala Parkes (1993: 23) comenzó a imponerse como un sistema constitutivo de los textos escritos alfabéticamente a finales del siglo VII d.C., cuando las condiciones de lectura propias de las escrituras de la Antigüedad grecolatina dejaron de ser funcionales para muchos lectores. Sistema de signos cuyo desarrollo estuvo ligado en todo momento, a lo largo de la Edad Media y la Modernidad, a los modos de recepción y transmisión de los textos.

1.2 La construcción histórica del sistema de puntuación

En ningún otro lugar se repite la historia como en la historia de la lectura, donde cada nueva generación de lectores pasa por las mismas etapas de aprendizaje que sus predecesores. Pero algunas generaciones producen lectores con sus propias y urgentes necesidades particulares, las cuales propician cambios que se reflejan en las páginas de los nuevos textos que leen.

Malcom Parkes

La puntuación como la conocemos en los textos contemporáneos, aquella que define los distintos bloques de información que conforman el texto para guiar y facilitar la comprensión del discurso en su conjunto, es el producto de un largo desarrollo histórico. Su origen está anclado a la lectura e interpretación de los textos, es resultado, como lo mostraremos en el siguiente apartado, de las transformaciones en las prácticas de lectura y no propiamente en las prácticas de escritura.

La construcción de los signos de puntuación y sus funciones está anclada también a un cambio en la concepción sobre la naturaleza de la escritura: al paso de concebir la escritura como la transcripción de la oralidad a comprenderla como un

¹⁰ “son interiores al texto, aparecen en una forma lineal, son comunes a los manuscritos e impresos y son parte (en principio) del mensaje lingüístico del escritor” (Catach, 1994: 8) (La traducción es mía).

¹¹ En algún sentido estas marcas son decisión del autor, sin embargo, como lo refieren Catach (1994) y Chartier (1994), en la construcción de los textos contemporáneos la tarea de puntuar un texto, tanto como su puesta en página, es una tarea compartida con el editor y el impresor del texto. Dos figuras que definen también modos de presentación de las obras e incluso intervienen directamente en los textos.

fenómeno propio de un modo de representación de la lengua. Transformación conceptual ligada estrecha y dialécticamente a la modificación de las prácticas de lectura y escritura.

Históricamente, incorporar la puntuación fue una tarea iniciada por los gramáticos latinos y continuada por los estudiosos medievales.¹² Estos últimos tuvieron a su cargo la copia y el establecimiento de los textos sagrados, tarea que involucraba la incorporación de marcas gráficas (ahora llamados signos de puntuación) y la disposición gráfica del texto mediante el uso de la línea y de la página (Parkes, 1998).

La referencia a la historia de las prácticas sociales de lectura y escritura permite identificar que la tarea de introducir signos en los textos no fue iniciada por la misma persona que producía el texto, sino por el lector que introducía marcas en el texto ligadas a la interpretación que hacía de él (Parkes, 1998). Dicho de otro modo, introducir signos de puntuación en el texto no formó parte de la composición del texto en sus inicios, fue un recurso utilizado por el lector para orientar la interpretación del texto y dar sentido al mismo previo a su lectura.

Es decir, a pesar de que la puntuación es un fenómeno específico de lo escrito, cuyo lugar natural es el texto (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García, 1996), el origen de la puntuación no fue resultado del proceso de composición de éste. En diferentes periodos históricos, los sujetos que se hacían cargo de la introducción de marcas de puntuación en los textos no fueron los mismos que los productores del texto escrito (Chartier, 1994).

La serie de decisiones a cargo de los actores involucrados en la producción e interpretación de los textos (lectores, correctores, editores y escritores) motivaron la aparición y la construcción del sistema de puntuación. Un sistema de signos que, como veremos en las siguientes páginas, es una adquisición tardía en la historia de la escritura.

1.2.1 La lectura en voz alta y las primeras marcas de puntuación en el texto

En la Antigüedad grecolatina la escritura era concebida como la transcripción de la “palabra” hablada, el proceso de escritura de un texto corría a cargo del escriba y no del autor. La escritura de un texto era resultado del dictado de la obra por parte del autor a un escriba quien registraba los textos en *scripto continua*: una escritura con ausencia de blancos que indicaran la separación entre palabras u otras unidades

¹² Monjes que tenían a su cargo el estudio y la traducción de los textos sagrados para su lectura en voz alta.

superiores pertenecientes al texto (párrafos) y sin recursos gráficos para la organización del discurso en la página. La ausencia de estos elementos en el texto hacía difícil la comprensión de lo que se quería expresar en lo escrito.

La lectura de los textos escritos en *scripto continua* imponía al lector ciertas exigencias, una preparación preliminar (*paralectio*) para el acto del leer en público. La primera de estas exigencias (*lectio*) consistía en el proceso por el cual el lector tenía que descifrar el texto identificando distintos segmentos en él (letras y sílabas que se articulaban para reconocer palabras o frases) que a su vez permitían restituir el significado de toda la obra (Parkes, 1993). La segunda exigencia para el lector era la interpretación del texto en público (*pronuntiatio*) de acuerdo con la acentuación, las pausas y los ritmos que exigía el sentido del texto (Parkes, 1993).

La escritura continua era pues un mensaje ininteligible a la vista; comprensible sólo después de haber sido ejecutada oralmente por el lector en primer término, o bien hasta que el mensaje era escuchado por el auditorio. Los lectores no eran más que los *intermediarios* entre el texto y el público auditor. Los textos se escribían y dirigían a un lector que los leería ante un público de oyentes y no a lectores en particular. La lectura era así un acto colectivo que consistía en devolver la voz al texto.

Fue precisamente durante los ejercicios de preparación del texto para su lectura en voz alta cuando los lectores, no el autor ni el escriba, comenzaron a incorporar las primeras marcas de puntuación para identificar unidades de sentido en lo escrito e indicar pausas en la lectura que permitieran su correcta oralización. La puntuación se origina así como un recurso que permitió mayor accesibilidad al texto.

En este contexto, se desarrollaron conjuntos de marcas que poco a poco constituyeron sistemas de puntuación. Los griegos, en particular, desarrollaron un sistema de *distinciones o posituare* como señales que habían de indicar los límites de las partes del texto y el lugar donde se debían hacer pausas al leer. Un sistema de tres puntos que consistió en el empleo de un mismo signo (el punto) en tres posiciones distintas en el texto: en lo alto, en medio o en lo bajo (Parkes, 1993).

Estas primeras marcas de *legibilidad* eran colocadas por el lector durante la *paralectio* para facilitar la identificación de segmentos en el texto dependiendo del tipo de pausa que este segmento requería para su lectura en voz alta y únicamente en aquellos espacios donde pudiera presentarse ambigüedad. Se trataba de una puntuación retórica cuya función era señalar pausas de respiración y ritmo para la lectura en voz alta y no de una puntuación regida por la lógica sintáctica.

El lector introducía un punto bajo (*comma*) que indicaba una pausa de duración media para la respiración; un punto medio (*colon*) para señalar que la frase requería

un complemento y que debía hacerse una pausa corta y un punto alto (*periodus*) para marcar el final de una frase con un sentido enteramente expresado.¹³

Aún cuando el sistema de tres puntos se trataba de un sistema de puntuación con funciones más retóricas (señalar pausas y ritmos en la lectura), este sistema permitía a los gramáticos griegos ir más allá de la simple distinción de ambigüedades. Podemos identificar incluso en el uso de estas marcas ciertos indicios de delimitaciones sintácticas marcadas por los signos: el punto alto y el punto bajo parecían indicar la presencia de un enunciado completo o incompleto, mientras que el punto puesto en medio señalaba el espacio para la respiración. Es decir, la puntuación parecía cumplir dos funciones: una organización sintáctica de los textos y la indicación de pausas en la lectura a través de la respiración (Desbordes, 1996: 233).

Sin embargo, la puntuación presente en los textos de la Antigüedad grecolatina sigue estando estrechamente relacionada con los rasgos de oralidad. Las marcas de puntuación representaban entonaciones, pausas y acentos con el fin de marcar pautas para la lectura en voz alta; su incorporación fue poco sistemática y su uso dependía de las necesidades e interpretaciones de cada lector. Se trataba de un recurso subjetivo que variaba conforme el lector lograba mayor experiencia como intérprete (Parkes, 1993).

Esta relación entre la puntuación y su empleo en el proceso de preparación del texto para la lectura en voz alta se modificó conforme cambiaron las prácticas de lectura y escritura durante la Edad Media. Prácticas que suscitaron nuevas formas de manipular los textos, nuevas formas de relación entre los autores, productores y lectores de éstos, pero sobre todo cuando se generaron cambios de actitud hacia el propio acto de leer.

1.2.2 La lectura en silencio: cambio en la naturaleza de la palabra escrita y en las concepciones sobre los signos de puntuación

En el siglo VI comenzó a cambiar el tratamiento del texto escrito, fundamentalmente gracias al cambio conceptual en la naturaleza de la palabra escrita que pasó de considerarse una simple transcripción de los sonidos del habla a concebirse como una manifestación particular de la lengua, con “sustancia” propia y categoría equivalente - aunque independiente - a la oralidad (Parkes, 1993).

¹³ Los latinos tomaron de los griegos los principales valores por los que se regía la puntuación de los textos latinos. Sin embargo, durante la Antigüedad así como en la Edad Media, los mismos términos (griegos o latinos) están cargados de polisemia y las funciones que se fueron adjudicaron a estos signos fueron también cambiantes. Así, la *comma* de los griegos para los latinos era *subdistinctio*, *colon* era *media distinctio* o *mora* y *periodus* la *distinctio* (Sebastián, 2000).

Esta nueva conceptualización de la escritura originó también un cambio en la actitud hacia el acto de leer. Comprender la escritura como una forma particular de la lengua la volvió un medio propio para la transmisión de información a través del ojo y no del oído como lo había sido en la Antigüedad. Hizo posible la interpretación del texto sin recurrir a la intermediación de la voz.

En términos de las prácticas de lectura, esta nueva concepción de la escritura transformó paulatinamente el contacto de los sujetos con los textos. Mientras que en la Antigüedad e inicios de la Edad Media las personas podían acceder a los textos sólo a través de los actos públicos de lectura en los que el lector era el encargado de dar interpretación y voz al texto, durante la Edad Media los lectores comenzaron a leer para sí mismos. La lectura individual y silenciosa se convirtió entonces en el medio privilegiado para la lectura de los textos.¹⁴

La necesidad de un acceso más cómodo a los textos, escritos hasta ese momento en *scripto continua*, estimuló en gran medida el desarrollo de técnicas empleadas para presentarlos sobre la página, recursos gráficos que auxiliaban en la interpretación de los mismos. Surge así la segmentación entre palabras, la distribución del texto en el espacio gráfico y la *litterae nobilior* (letra más destacada que daba énfasis visual al comienzo de los textos y al comienzo de una sección o frase). Aparece también un tipo de letra distinta a la del texto original para los extractos incluidos por los copistas a modo de indicaciones y signos espaciales para aclarar la sintaxis de los textos.

En otras palabras aparecen convenciones gráficas (elementos de presentación y representación) para dar organización al texto en el espacio gráfico de la hoja y facilitar el acceso a la información transmitida por este medio visible: el texto. El conjunto de estas marcas de legibilidad insertas en los textos conduce a lo que Parkes (1993: 23) denomina “gramática de la legibilidad”.

El uso de estas marcas, que guiaban la interpretación de los textos, se volvió cada vez más necesario para los copistas, quienes buscaban controlar cada vez más las posibles interpretaciones de un mismo escrito al aumentar el número de lectores. Pero el uso de estas marcas se volvió esencial para quienes el latín era una lengua extranjera, aprendida y fundamentalmente literaria, una lengua de la que sólo se tenía referencia a través de los textos escritos (los amanuenses irlandeses, los anglosajones, etc.).¹⁵ El carácter distante y ajeno con el latín (contenido en los textos sagrados) permitió a los monjes (copistas) irlandeses reconocer en lo escrito un

¹⁴ No obstante, la lectura en voz alta permaneció en la liturgia (Parkes, 1998).

¹⁵ Particularmente textos sagrados (Parkes, 1998).

sistema diferente al de la lengua hablada, con sustancia propia y susceptible de un desarrollo visual y gráfico.

Así, la necesidad de una representación gráfica menos ambigua fue la que motivó a estos copistas a implementar nuevas técnicas para interpretar y presentar los textos sobre la página, entre ellas la introducción de espacios en blanco dentro de los textos escritos en *scripto continua* y marcas de puntuación (Parkes, 1993).

Los copistas irlandeses fueron responsables de otras aportaciones importantes, como el uso de la letra capital (*litterae nobilior*) empleada para dar énfasis visual al comienzo de los textos y al comienzo de una sección o frase; la *litterae absolutae* o letras invariables en minúscula en las que cada elemento (letra) tiene sólo una forma; fueron responsables también de la aparición de los signos de puntuación cuyo número aumentaba en función del crecimiento de comunidades de lectores que insertaban nuevas marcas en los textos (Parkes, 1993; Marcos, 2006).

Por su parte los copistas anglosajones introdujeron el uso de signos especiales para aclarar la sintaxis de los textos, para ello hacían uso de dos sistemas. El primero de ellos consistía en diversas series de puntos y signos que indicaban la concordancia gramatical (el adjetivo y su nombre), el régimen (sujeto y verbo) y otras tantas que enlazaban modificadores (por ejemplo, el adverbio ligado al verbo). El segundo sistema, probablemente posterior, consistía en una serie de signos y letras que indicaban en qué orden había que leer las palabras (Parkes, 1993).

Pero sin duda fue la costumbre de introducir espacios en blanco (primero entre palabras y luego para distinguir unidades mayores en el texto) y la introducción de la letra capital dos recursos, que junto con la puntuación, coadyuvaron al inicio de la gramática de la legibilidad. Por tanto, los espacios en blanco y el uso de mayúsculas cobran relevancia en la reflexión y el estudio de la puntuación, pues, junto con ella contribuyeron a dar organización al texto escrito.

Este breve recorrido por el origen del sistema de puntuación permite identificar una doble naturaleza en la concepción de la puntuación: a) la prosódica, es decir, la concepción de la puntuación como auxiliar en la lectura de los textos, como marcas que indican pausas y entonación, y b) una concepción de la puntuación como recurso lógico-sintáctico donde las marcas o signos cumplen la función de delimitar unidades de significado en los textos y dar organización al mismo. Ambas concepciones están estrechamente relacionadas con el modo de concebir la escritura: a) como una transcripción de la lengua hablada o b) como una manifestación propia de la lengua, independiente de la oralidad.

1.2.3 El establecimiento de las formas y las funciones de los signos

Una vez establecida la inserción de marcas de puntuación en el texto, las formas de los signos y sus funciones fueron afectadas por las variables propias de la escritura, de las letras y los signos, por las consideraciones de los estilos de quienes las insertaban (Parkes, 1993).

El Renacimiento, tras la aparición de la imprenta, supuso no sólo una nueva manera de escribir, o mejor dicho de producir copias de los textos, sino también cierta estandarización en las formas de los signos empleados y una nueva forma de dar organización a los textos en la página.

Junto con la imprenta surge la edición de los textos. La exigencia de lograr buenas copias de los textos llevó a los editores a tomar decisiones meticulosas sobre el uso y la adaptación de la puntuación, así como de otros elementos tipográficos, dentro de las posibilidades que la imprenta les permitía (letras capitales, signaturas, paginación y ornamentación). La puntuación, en gran medida al igual que en las Antigüedad y la Edad Media, no fue introducida por el autor. Al llegar la imprenta, puntuar un texto constituyó una tarea llevada a cabo por los impresores u ortógrafos (Sebastián, 2000).

Los impresores llegaron a tener la última palabra en la elección de la forma, nombre y función de cada signo. Por su parte los ortógrafos observaban, codificaban y describían los usos de los signos existentes. Por tanto, impresores y ortógrafos tuvieron influencia en el establecimiento de nuevas funciones y usos de los signos de puntuación (Sebastián, 2000). Esto provocó una variedad de formas y funciones que podía adquirir un mismo signo, dada la pluralidad de estilos gráficos que cambiaban de una imprenta a otra.

Así fue como durante el Renacimiento escritores y editores introdujeron importantes cambios al sistema de puntuación. Por ejemplo, crearon signos específicos para enmarcar citas, incisos y comentarios. Tal es el caso de los *paréntesis* [()], la *vírgula semicircula* (nuestra actual coma) [,], o los *dos puntos* [:] y el *punto y coma* [;] que se incluían en los textos para separar las cláusulas que conformaban los periodos.

Otros signos de puntuación incluidos durante esta época fueron los signos de *admiración* e *interrogación* para resaltar la naturaleza del discurso (Sebastián, 2000). Pero la verdadera aportación de los editores al desarrollo de la puntuación radicó en la interpretación y delimitación de unidades textuales complejas (oraciones) que realizaron al interior de los textos (Parkes, 1993).

El establecimiento de los textos impresos transformó no sólo la forma de los signos, también su uso. Por ejemplo, la práctica de emplear un punto o signo interrogativo invertido al comienzo de la pregunta (sólo existente en el español) parece haberse desarrollado posterior a la aparición de la imprenta. Pero no fue hasta 1712 cuando la Real Academia Española (RAE) decidió establecer el uso doble de este signo

...Por esto después de un largo exámen ha parecido á la Academia se pueda usar de la misma nota de interrogacion, poniéndola inversa antes de la palabra en que tiene principio el tono interrogante, además de la que ha de llevar la cláusula al fin de la forma regular, para evitar así la equivocación que por falta de alguna nota se padece comunmente en la lectura de los periodos largos... (citado en Sebastián, 2000:30).

El *punctus exclamativus* o *admirativus* fue tratado del mismo modo. Esta práctica de colocar un doble signo fue adoptada en los libros y textos publicados por la RAE, pero incorporándose lentamente en otros contextos de circulación de textos.

Con la aparición de la imprenta surgen las comillas, derivadas de un signo crítico, la *diple*, que se fue transformando en un signo de puntuación con sentido propio sobre el texto.¹⁶ El uso de esta *diple*, que en la antigüedad los lectores insertaban al margen de los textos para llamar la atención sobre alguna nota importante, es recuperado por los impresores en el siglo XVI. *Diple* que poco a poco pasó del margen del texto al interior de la línea gráfica convirtiéndose de este modo de una anotación a un signo de puntuación propiamente dicho, que en un inicio indicó las acotaciones de autoridades y citas en estilo directo.

Como vemos, la aparición de la imprenta y la creación de la Real Academia Española delinearon las formas y los usos más o menos convencionales de los signos de puntuación, no sólo eso, a partir de este momento la puntuación se convirtió en una atribución que los editores e imprenteros disputaron a los autores (Chartier, 1994).

1.3 La evolución de los signos y sus funciones

Como lo muestra la historia de la construcción del sistema de puntuación, las formas y las funciones de los signos que empleamos en los textos que conocemos hoy en día

¹⁶ Durante la Antigüedad cuando el acto de leer consistía en devolver la voz al texto, los gramáticos introdujeron a los textos una serie de signos suplementarios destinados a facilitar la lectura de los textos escritos en *scripto continua*. Tres fueron los sistemas de signos: los signos prosódicos, los signos de puntuación y los signos críticos. Estos últimos constituían un sistema de signos destinados a hacer anotaciones en el margen de los textos para orientar la interpretación del mismo cuando se sospechaba de alguna inconsistencia en el texto. La función de los signos críticos era contener todo un comentario en forma reducida. Uno de estos signos fue la *diple* < > (Desbordes, 1996: 236-238).

no fueron los mismos a lo largo de la historia. Las formas y las funciones de los signos se transformaron en la medida de las necesidades de los escritores o de quienes estaban encargados de puntuar los textos (lectores, copistas). Como señala Catach (1994: 12-13) “l’apparence des signes ne correspond pas toujours, loin de là, aux valeurs que nous leurs prêterions spontanément [...] ils sont en essence évolutives”.¹⁷

Este pequeño apartado tiene como finalidad mostrar la evolución de los signos y sus funciones, de las marcas gráficas que conforman en la actualidad el sistema de signos que se pide a los niños dominar.

Como hemos visto hasta ahora, con nombres más o menos cambiantes, el sistema de puntuación antiguo *posituare* (al que más tarde llamarían *pausationae* o *punctaturae*) iniciado por los griegos y recibido por los latinos, se basa en un único signo (el punto) que variaba de posición de acuerdo a la pausa que debía indicar (Sebastián, 2000).

El principio básico sobre el que se rigió la puntuación desde la época clásica y durante buena parte de la Edad Media la constituyó este sistema de tres signos o *posituare*. En el trasfondo la concepción que regía este sistema era que una “sentencia” se expresa completamente como unidad de significado y entonación en el “periodo”, el cual incluye dentro de sí unidades menores que se llaman “miembros”. Dentro de los “miembros” era posible identificar otras unidades menores denominadas “incisos” (Sebastián, 2000).

Las señales que distinguen unas unidades de otras son: la *distinctio* o *periodus* al final del periodo (consiste en un punto por encima de la línea), la *media distinctio* o *colon* al final del miembro (un punto a nivel medio de la última letra) y la *subdistinctio* o *comma* que indica el inciso (un punto al nivel más bajo de la línea) (Sebastián, 2000).¹⁸

Así, sobre la base del punto, el signo de puntuación más antiguo en la historia de la escritura se desarrolla a lo largo del medievo una diversidad de sistemas y signos (Parkes, 1993).

A medida que aumentaba el número de lectores “la preocupación por el significado del texto, que subyace a la interpretación ofrecida al principio por las estructuras sintácticas, produjo cambios en la manera de aplicar la puntuación” (Parkes, 1998:154). La puntuación que comienza a desarrollarse en la Edad Media sobre la base de los signos de pausa o *posituare* permite establecer correspondencias entre las ideas y los significados de la *sententia*; empieza a tener una repercusión en

¹⁷ “la apariencia de los signos no corresponde en nuestros días, muchos menos, con los valores que nosotros les otorgamos espontáneamente [...] ellos son en esencia evolutivos” (Catach, 1994: 12-13) (La traducción es mía).

¹⁸ Recordemos que la *comma* de los griegos para los latinos era *subdistinctio*, *colon* era *media distinctio* o *mora* y *periodus* la *distinctio* o *mora* (Sebastián, 2000: 13).

la construcción del significado del texto, como lo muestra la siguiente cita de San Isidoro de Sevilla:

Los signos de puntuación sirven para delimitar las partes de la frase en *cola*, *comata* y *períodos* y, si se emplean conforme a su gradación, nos muestran el sentido del texto escrito [...] El primer signo de puntuación se llama *subdistinctio* y también *comma*. El segundo es la *media distinctio* o *cola*. Y el último signo es la *distinctio*, que cierra toda la sentencia, y se llama también *periodo*. Al inicio de la proposición, cuando no es aún una unidad de sentido completa y, sin embargo, se necesita respirar, encontramos la *comma*, esto es una pequeña división de la frase; este tipo de punto se coloca a lado de la última letra, en la parte inferior, y por tal razón se llama *subdistinctio*. Cuando, a continuación, la frase va tomando sentido, pero aún falta algo para la plenitud de dicho sentido, encontramos el *colon*, que escribimos con un punto a la altura media de la letra, razón por la cual la llamamos *distinctio media*. Cuando llegamos ya a una frase con pleno sentido en la pronunciación de nuestro discurso, encontramos un *período* y ponemos un punto junto a la parte superior de la letra, razón por la cual la llamamos *distinctio*, esto es *disiunctio* (distinción o separación), porque separa una frase completa (citado en Sebastián, 2000: 20).

Esta cita de Isidoro de Sevilla permite ver, como lo anunciábamos párrafos arriba, que el sistema de tres signos parece ligar los aspectos estructurales y semánticos con los retóricos. Y en este sentido identificar que nuestro actual punto es heredero del “punto alto” (*periodus*) de la Antigüedad, aunque gráficamente haya sido descendido.

A partir de la mitad del siglo IX se introduce un nuevo sistema de símbolos o *posituare*s (signos) constituido por: *punctus versus* (que consiste en un punto con una vírgula curva debajo) para cerrar la cláusula que contiene una aseveración; un *punctus interrogativus* (un punto con un rasguillo sinuoso ascendente hacia la derecha) para cerrar la cláusula que contiene una pregunta y *punctus elevatus* (con forma de punto con una especie de coma superpuesta) para cerrar una unidad de sentido, pero que no contiene toda la sentencia. Posteriormente se añadió el *punctus flexus* (con la forma de una *u* coronando el punto) para indicar una pausa menor que la señalada por el *punctus elevatus*.

Un sistema de símbolos que nos permite rastrear el origen de la forma y función de nuestro actual signo de interrogación (*punctus interrogativus*) que era y sigue siendo la de marcar el final de una unidad de sentido interrogativo (Sebastián, 2000: 22).

Podemos decir que el repertorio general de la puntuación durante la Edad Media tenía dos componentes comunes: 1) el uso del punto con muy diversas

funciones y 2) el punto como la base para la formación de otros signos (Sebastián, 2000).

En el siglo XV, a finales de la Edad Media y con el desarrollo de la imprenta en curso, surge otro signo de puntuación que junto con el punto (pero con funciones poco definidas) constituyó la base del sistema de puntuación: la *vírgula suspensiva* [/] (nuestra actual coma). Es con la llegada de los impresores que estos dos signos adquieren funciones delimitadas: la *vírgula suspensiva* deberá reservarse para marcar las pausas medias, mientras que el punto marcará la pausa final (Sebastián, 2000).

A finales de la Edad Media (siglo XV) aparecen los últimos signos de puntuación introducidos por los humanistas que preocupados por la escritura de un latín correcto y elegante se dieron a la tarea de establecer formas, usos y distinciones entre los signos de puntuación existentes hasta ese momento.

Así, el paréntesis, que en ocasiones había sido indicando mediante la *vírgula suspensiva* [/] o el colon [:], a partir del siglo XIV adquirió una nueva forma [†] que poco después fue reemplazada por un signo par de corchetes [‹ ›] y más tarde, con el establecimiento de la imprenta, acabaría adoptando la forma de dos *virgulae convexae* [()] (Sebastián, 2000). El semicolon [;] que hoy llamamos “punto y coma” aparece en escena con la imprenta a finales del siglo XV.

Siguiendo este recorrido histórico e identificando las épocas de aparición de los signos podemos decir que éstos reflejan las concepciones sobre la lengua y las prácticas de lectura y escritura. Así, la evolución de los signos atraviesa por dos grandes momentos: el momento donde la escritura era concebida más como el registro de la oralidad (aparecen el punto, la coma o *virgula* y el *punctus interrogativus*, este último como una primera marca de discurso) y en un segundo momento cuando la escritura es comprendida ya como un lenguaje visible entre los lectores acostumbrados a leer en silencio (aparecen los paréntesis y el punto y coma).

Aunado a este último conjunto de signos, aparece a finales del siglo XV el *punctus admirativus* o *exclamativus* introducido por los humanistas con la intención de reflejar en la escritura rasgos propios de la oratoria (Sebastián, 2000). Sin embargo, los signos de puntuación introducidos en los textos a principios de la Edad Media ligados a la entonación y la respiración en la lectura, no sólo evolucionaron en su función (cada vez más apegada a una lógica sintáctica) sino que pasaron al repertorio general que quedaría a disposición de un público cada vez más amplio por medio de su uso en los textos impresos.

En la evolución histórica de este complejo sistema, Catach (1994) señala los siguientes hitos:

- Haut Moyen âge: Utilisation de la *mise en page* (blancs et retraits).
- Bas Moyen âge: Marques (surtout initiales) de toutes les divisions majeures du texte (vignettes, capitales colorées, illustrations, croissants, pieds-de-mouche...); Pas de passages à la ligne, presque pas de ponctuation intérieure. Forte ponctuation finale (periodus).
- XVI-XVII On articule mieux les paragraphes (alinéas), ce qui affaiblit progressivement le periodus. On articule les phrases complexes par les points modaux (assertif / interrogatif / exclamatif), par les deux-points (ponctuation moyenne de phrase, marquant les propositions), puis par le point-virgule.
- XVIII Une ponctuation parallèle se met en place pour distinguer les deux aspects majeurs de la littérature romanesque: le récit suivi (histoire) et la *mise en scène* (discourse) des personnages et des dialogues.¹⁹
- XIX-XX Les parties majeures étant ainsi assurées, on descend aux parties mineures, et la virgule prend une place parfois exagérée. On double l'analyse logique et grammaticale par une ponctuation qui se veut elle aussi logique et grammaticale (Catach, 1994: 34).²⁰

La evolución histórica siguió un proceso que inició con la puntuación de los límites del texto y continuó hacia la delimitación de otras unidades al interior del mismo. En este proceso, las funciones atribuidas a los signos y la comprensión de sus usos dependió de la evolución en la concepción de la escritura. Esta diversidad de usos y funciones pone de manifiesto la complejidad del verdadero problema en el aprendizaje de la puntuación; hace comprensible lo tardío de su adquisición e inclusive la dificultad de muchos adultos alfabetizados para resolver problemas de este tipo.

¹⁹ Sobre este momento en la evolución de la puntuación nos detendremos en un apartado posterior.

²⁰ - La Alta Edad Media: Uso de la disposición del texto en la página (blancos y retiros).

- Baja Edad Media: Marcas (sobre todo las iniciales) de todas las divisiones mayores de texto (etiquetas, las capitales de color, ilustración); Sin cambios de línea, casi sin puntuación interior. Fuerte puntuación final (periodo).

- XVI-XVII Mejor articulación de los párrafos (tabuladores), que poco a poco debilitaron progresivamente el periodo. Articulación de las frases complejas por los puntos modales (assertiva / interrogativa / exclamativa), por los dos puntos (puntuación media de la frase, marcando las proposiciones), seguido por el punto y coma.

- XVIII Una puntuación paralela se introduce para distinguir los dos aspectos principales de la literatura novelesca: el relato o narración continua (historia) y la puesta en escena (discurso) de los personajes y sus diálogos.

- XIX-XX Las partes mayores están así aseguradas, bajamos a las partes minoritarias, y la coma toma un lugar a veces exagerado. Duplicamos el análisis lógico y gramatical por una puntuación que se vuelve también lógica y gramatical (Catach, 1994: 34) (La traducción es mía).

1.4 La normatividad de la Real Academia Española

Como lo muestra la historia de la escritura, la puntuación es el producto de un largo desarrollo histórico cuya finalidad siempre fue orientar la lectura y la interpretación hacia algún aspecto del texto, fuera éste prosódico, retórico, lógico o alguna combinación de éstos (Parkes, 1993). Este énfasis en facetas tan variadas de los textos propició que se desarrollaran y coexistieran diversos sistemas de marcas para puntuarlos. A lo largo del tiempo esos sistemas desaparecieron pero muchas de las marcas que los integraban subsistieron.

Por ejemplo, los signos contemporáneos más importantes: el punto, la coma, los dos puntos y el punto y coma proceden de esos sistemas y, aunque no conservan los mismos valores, poseen una doble referencia prosódica-orientadora, heredera de los valores que tuvieron en los textos de otros tiempos (Catach, 1994).

A pesar de que la puntuación de los textos ha cambiado, la distribución de los signos en el texto sigue teniendo una función: organizar jerárquicamente la información para la lectura del texto. Sin embargo, la base que rige su función hoy en día es una base lógico-sintáctica, resultado como define Catach (1994:9) “de nuestras culturas visuales”.

Parafraseando a Zamudio (2003:52), la puntuación utilizada en los textos contemporáneos se centra más en los sentidos y en las propiedades gramaticales del texto que en las propiedades prosódicas. La puntuación se aborda desde una perspectiva puramente textual, así el análisis de los sentidos del discurso como el de las propiedades sintácticas dependerán (en la interpretación del texto) de la información que las formas gráficas (los signos de puntuación) proporcionen al lector.

Esta puntuación, que utilizamos hoy en día en los textos, representa “la concurrencia de los límites sintácticos con los límites prosódicos. Los puntos y las comas marcan visualmente, sí, una determinada construcción, una totalidad o solamente una parte de ella; y, simultáneamente, distinguen dos tipos de pronunciación: una que simboliza la terminación de las construcciones, u otra, la continuidad de la misma” (Zamudio, 2003: 53). Es decir, una puntuación que atiende a lo escrito y a las unidades con significado, una puntuación a la que apela, en algún sentido, las normas de la Real Academia Española (RAE).

La RAE (1999) considera la puntuación como parte de la ortografía de la lengua y define usos y funciones para cada uno de los signos. Así, para la RAE

La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo

importante dentro de la ortografía de cualquier idioma. De ella depende en gran parte la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos [...] organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad de los textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes (RAE, 1999: 40)

En la definición que establece la RAE encontramos dos funciones atribuidas a los signos. Por un lado, los signos ayudan a reproducir la entonación de la lengua oral y, por otro lado, permiten asegurar la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos. De esta manera las “reglas” establecidas para el uso y las funciones de los signos responden al empleo de la puntuación desde dos lógicas distintas: la prosódica y la sintáctica y gramatical.

La Academia distingue así 11 signos de puntuación: el punto [.], la coma [,], el punto y coma [;], los dos puntos [:], los puntos suspensivos [...], los signos de interrogación [¿ ?], los signos de admiración [¡ !], los paréntesis [()], los corchetes [[]], la raya o guión largo [–] y las comillas [“ ”]. Signos de los cuales describe las prescripciones para el uso de cada uno. Para efectos de esta investigación sólo retomaremos las prescripciones para nueve de los 11 signos: punto, coma, dos puntos, puntos suspensivos, signos de interrogación y admiración, paréntesis, raya o guión largo y comillas. El punto [.], refiere la Academia:

señala la pausa que se da al final de un enunciado. Después de punto se escribe siempre mayúscula, salvo en el caso del punto utilizado en las abreviaturas. Hay tres clases de punto: punto y seguido (separa enunciados que integran un párrafo) punto y aparte (separa dos párrafos distintos que suelen desarrollar, dentro de la unidad del texto, contenidos diferentes) y punto final (cierra el texto) (RAE, 1999: 33).

La coma [,] “indica una pausa breve que se produce dentro del enunciado. Se emplea para separar miembros de una enumeración, salvo los que vengan precedidos por algunas de las conjunciones y, e, o, u” (RAE, 1999: 33). Se usa coma para separar miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado a excepción de los casos en los que medien algunas de las conjunciones y, e, ni o, u; o bien, para aislar el vocativo del resto de la oración. Los incisos que irrumpen una oración, ya sea para aclarar o ampliar la información, se escriben entre comas. Cuando se invierte el orden regular de las partes de un enunciado suele anteponerse coma ante una conjunción o locución conjuntiva que une las proposiciones de una oración compuesta (RAE, 1999).

Entre otros usos la Academia establece el uso de la coma de la siguiente manera “En una relación cuyos elementos están separados por un punto y una coma,

el último elemento ante el que aparece la conjunción copulativa, va precedido de coma”; “delante de proposiciones causales lógicas y explicativas”. Los enlaces, determinados adverbios o locuciones que desempeñan la función de modificadores oracionales, colocados al principio de la oración, se separan con comas. La Academia establece también el empleo de la coma cuando un verbo ha sido omitido porque ha sido mencionado anteriormente o porque se sobrentiende (RAE, 1999:35). Así pues, la RAE deja claro el carácter polifuncional de este signo: la coma, cuyos usos refieren más a la organización sintáctica y gramatical de los textos que a tratar de recuperar rasgos prosódicos de la lengua. Comprender la cantidad de reglas y acepciones que se establecen para el uso de la coma permite sugerir la dificultad de su comprensión en el proceso de adquisición del sistema de puntuación. Pero veamos qué dice la Academia respecto a las prescripciones de otros signos.

Los dos puntos [:] “detienen el discurso para llamar sobre algo que sigue” (RAE, 1999: 37). Particularmente, se emplean dos puntos después de anunciar una enumeración o antes de una cita textual; para conectar oraciones relacionadas entre sí sin necesidad de utilizar un nexos; antes de enunciar la conclusión o resumen de la proposición anterior, entre otros usos.

Los puntos suspensivos [...], entre algunas de sus funciones, “suponen una interrupción de la oración o un final impreciso” o bien, “cuando se quiere expresar que antes de lo que va a seguir ha habido un momento de duda, temor o vacilación”. En ocasiones los dos puntos sirven “para sorprender al lector con la salida de lo inesperado”, para dejar un enunciado incompleto o impreciso” (RAE, 1999: 37).

Los signos de interrogación [¿?] y admiración [¡!] señala la RAE “encierran enunciados que respectivamente interrogan o exclaman. Los primeros se utilizan para delimitar enunciados interrogativos directos; los segundos demarcan enunciados exclamativos, también en estilo directo, e interjecciones” (RAE: 1999: 36). La Academia aclara dos puntos respecto al uso de estos signos pares, relevantes para la presente investigación.

I. A diferencia de otras lenguas, que poseen otras marcas gramaticales que indican el inicio del enunciado interrogativo o exclamativo, los signos de interrogación y admiración son dos en cada caso: los signos que indican apertura [¿ ¡] y los signos que indican cierre [? !]; se colocan al principio y al final del enunciado interrogativo y exclamativo respectivamente. “El signo de apertura se ha de colocar donde empieza la pregunta o exclamación aunque no comience con él el enunciado” (RAE, 1999:36).

II. Si los enunciados interrogativos o exclamativos inician con un vocativo o proposición subordinada, éstos últimos se escriben fuera de la pregunta o exclamación. Pero si el vocativo o proposición subordinada ocupa el final del

enunciado se consideran dentro de los signos de interrogación y admiración (RAE, 1999: 36). En ningún caso se establece el uso de los signos de interrogación y exclamación en enunciados interrogativos y exclamativos indirectos.

Los paréntesis [()] “signos pares que encierran elementos incidentales o aclaratorios intercalados en los enunciados” se usan, señala la Academia, cuando se interrumpe el sentido del discurso con un inciso aclaratorio o incidental, sobre todo cuando éste es largo o de escasa relación con lo anterior o posterior (RAE, 1999: 44).

La raya o guión largo [–] “se puede usar aisladamente, o bien, como en el caso de otros signos de puntuación, para servir como signo de apertura y cierre que aísla un elemento enunciado”. Por ejemplo, cuando se introduce un inciso o aclaración se emplea una raya antes y al cerrar la aclaración.

En los textos narrativos se pueden usar para señalar cada una de las intervenciones de un diálogo sin mencionar el nombre de la persona o personaje que corresponde, en este caso se escribe una raya delante de las palabras que constituyen la intervención. Asimismo se pueden emplear para introducir o encerrar los comentarios o precisiones del narrador a las intervenciones de los personajes que continua inmediatamente después” (RAE, 1999: 45).

Finalmente, las comillas [“ ”] sirven para reproducir citas textuales de cualquier extensión. En los textos narrativos éstas se utilizan para “reproducir”, dice la Academia, el pensamiento de los personajes en contraste de la raya, que transcribe sus intervenciones propiamente dichas. Y entre otros usos para citar títulos.

Cuatro son las consideraciones que podemos hacer respecto a las prescripciones dadas por la RAE (1999) para el uso de la puntuación:

La primera de ellas radica en la posición desde la cual se piensa a la puntuación, considerada dentro de la normatividad que rige la ortografía de palabra, es decir, dentro de las reglas que determinan el empleo de las letras según las circunstancias. La puntuación en este sentido es más que el uso de signos gráficos (diéresis, acentos, apóstrofe) que atañen a la palabra como unidad textual; es pues un sistema de signos gráficos que afectan a la organización de un conjunto de palabras en el texto.

En contraste con la ortografía, la puntuación organiza niveles de información superiores a la unidad de la palabra para la construcción del texto escrito. Aun cuando, la puntuación afectará directamente sólo a una palabra, como es el caso de las onomatopeyas (¡Auch!), su empleo tiene consecuencias en la delimitación de unidades que por inclusión o exclusión son marcadas con los signos de puntuación y en la interpretación del texto en su conjunto.

Así, las “reglas” que rigen el empleo de la puntuación en un texto no son de la misma naturaleza que las que rigen la ortografía de palabra. En contraste con la normatividad de la ortografía, la puntuación depende del estilo del autor y del género textual.

Una segunda consideración consiste en los usos y las funciones prescritas para los signos en las cuales se observan dos órdenes distintos: 1) una prosódica con indicaciones para la lectura y pausas en el enunciado y 2) una lógico-sintáctica que apunta hacia la organización de las unidades sintácticas en el texto. Dos naturalezas que tienen cargas distintas en las prescripciones de los signos en particular.

Por ejemplo, las normas prescritas para el uso de los signos de interrogación y admiración enfatizan más un uso prosódico de estos signos, pues su función indica, en algún sentido, un apoyo para representar un modo de entonación de los enunciados. Tienen una relación más estrecha con los rasgos suprasegmentales que otros signos como el punto y la coma cuyo empleo apela a un criterio más sintáctico.

Las prescripciones hechas por la RAE respecto al uso de la puntuación ameritan una tercera consideración: no dan cuenta, en sentido estricto, del uso de los signos en el texto. Las prescripciones centran principalmente la atención en contextos muy acotados y muestran a los signos como marcadores de unidades aisladas e independientes del significado global del texto. No dan cuenta del sentido que la variedad de signos y los espacios donde se colocan da a los fragmentos en el texto.

Una cuarta y última consideración, las reglas establecidas para el uso de los signos permiten mostrar la variedad de funciones que un mismo signo puede tener en el texto según la decisión del autor y del género textual. Así pues las prescripciones que se establecen respecto al uso de la puntuación tienen márgenes amplios en su aplicación pues dependen del autor, del texto y de la polifuncionalidad de los signos en algunos casos (como en el caso de la coma).

Por ello, aun cuando el establecimiento de una normatividad ha sido importante “porque al fijar los usos de los signos ha hecho posible establecer ciertas configuraciones pertinentes en la interpretación del material escrito” (Zamudio, 2004:275) esto no garantiza un uso homogéneo de la puntuación. Las prescripciones hechas por la RAE (1999) no son suficientes para comprender la función que los signos adquieren en los textos.

Las reglas establecidas por la Academia permiten ver que al igual que en el proceso histórico de construcción del sistema, la polivalencia de usos y funciones de los signos sigue vigente en la puntuación de los textos contemporáneos (Zamudio, 2003), ya que tanto la selección del signo, como el espacio donde se escribe dependen plenamente de las decisiones de quien puntúa.

1.5 La puntuación en los textos narrativos

En el proceso de evolución de los signos de puntuación fue sin duda la novela el género que contribuyó de manera particular al despliegue de la puntuación. Como señala Catach (1994:34), en el siglo XVIII una puntuación se introduce en los textos para distinguir los dos aspectos principales de la literatura novelesca: el relato o narración continua (historia) y la puesta en escena (discurso) de los personajes y sus diálogos.²¹

El rol importante de las conjugaciones utilizadas para rimar y estructurar el relato o la narración fue remplazado progresivamente por la puntuación en aras de la visualización del texto, antes de toda expresión de las unidades de lectura. El siglo XVIII constituyó así la puesta en escena de las acciones y el discurso de los personajes en el texto por los signos de puntuación (Catach, 1994).²²

Los novelistas desarrollaron convenciones especiales que involucraron no sólo la selección sintáctica y un vocabulario diferente sino una serie de dispositivos novedosos con el propósito de representar las conversaciones en los textos. Por ejemplo, el uso de comillas para indicar el discurso directo, el guión largo o raya para señalar la interrupción del discurso, los puntos suspensivos para representar las vacilaciones, o el manejo del espacio en el texto (cambio de línea para indicar la participación de los distintos interlocutores). Todos ellos recursos que contribuyeron a crear la ilusión de la *mise en scène* alterando la fisonomía de los textos y el uso particular de algunos signos.

Pero fue hasta el siglo XIX que los signos y las convenciones particulares para indicar los diálogos dentro de la narración se estabilizaron (guiones, comillas y espacios en blanco, fundamentalmente). Las marcas del discurso han sido, en palabras de Sebastián (2000: 31), “los recursos gráficos más tardíos en llegar a unificarse”.

Lo anterior permite mostrar, siguiendo el desarrollo histórico de la puntuación, cómo los signos comienzan delimitando grandes unidades en el texto (porciones de significación) y sólo después avanzan hacia una delimitación cada vez más gramatical de las construcciones y de otros matices en el texto, entre ellos, el discurso de los personajes. Como afirma Catach (1994: 29) “Les divisions pénétrent et quadrillent

²¹ “En XVIII une ponctuation parallèle se met en place pour distinguer les deux aspects majeurs de la littérature romanesque: le récit suivi (histoire) et la mise en scène (discourse) des personnages et des dialogues” (Catach, 1994: 34).

²² “le rôle important des conjonctions, utiles pour rythmer et structurer le récit, remplacées progressivement par la ponctuation; le souci de la visualisation avant tout énonciative des “unités de lecture”, quelle que soit leur taille; en fin la mise en scène par les signes des péripéties et des changements de personnages” (Buridant en Catach, 1994: 25).

progressivement les textes, descendant par plaiers successifs des chapitres, aux phrase, puis aux parties du discours”.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX el escritor y el lector tuvieron que compartir el recientemente creado repertorio de convenciones para poder participar de la creación de la ficción del discurso hablado en el texto.

The novelist was obliged to impose in readers the responsibility of reconstructing speech, requiring them to contribute their own experience of actual conversation to foster that ilusion, and to accept what they found in the text was a record of dialogue. To introduce this reaction [...] imposed new conventions of layout and punctuation upon the printer to make it as clear to the reader as possible that the representation of spoken languages was intended (Parkes, 1993: 93).²³

Las principales convenciones gráficas utilizadas en las novelas (en inglés) fueron las comillas, empleadas para marcar particularmente los fragmentos de “oralidad” de los personajes. Este primer intento dio como resultado el uso, poco sistemático, de este signo para marcar tanto el discurso directo como el discurso indirecto de los personajes:

Inverted commas are placed round what the reader accepts as a chorus of voices all reacting to that moment and commenting upon it. The language between the inverted commas is not consistent in that, it represents both direct and indirect speech as well as statements which could be neither. The inverted commas here contribute to the realization of the fictional situation (Parkes, 1993: 94).²⁴

Esto es, los signos introducidos alrededor y en el discurso de los personajes (comillas) contribuyeron, por un lado, a crear la ilusión de un diálogo y, por otro lado, fueron utilizados incluso para aislar un momento en el tiempo de la acción de la novela y permitir al lector percibir en términos gráficos las fronteras de las reacciones de los hablantes.

Otros recursos utilizados para marcar o distinguir los discursos fueron el guión (empleado para separar fragmentos de diálogo) y los espacios en blanco cuyo uso

²³ “El novelista se vio obligado a imponer en los lectores la responsabilidad de reconstruir el habla, requiriendo ellos recurrir a su propia experiencia de una conversación real para favorecer esa ilusión, y aceptar que lo que ellos encontraron en el texto era un registro de diálogo. Para introducir esta reacción [...], estableció nuevas convenciones de diseño y puntuación sobre el impreso para hacer lo más claro posible a los lectores la representación del lenguaje deseada”.

²⁴ Las comillas se colocan alrededor de lo que el lector acepta como un coro de voces, todos reaccionan a ese momento y comentar sobre él. El lenguaje entre comillas no es consistente en ello, ellas representan ambos discursos directo e indirecto así como las declaraciones que no podrían ser alguno de ellos. Las comillas aquí contribuyen a la realización de la situación de ficcional " (Parkes, 1993: 94).

permitió una variante en el modo de presentar y anunciar los discursos de los personajes: los verbos que se introducían para indicar el inicio o final del discurso de los personajes fueron omitidos y sustituidos por un cambio de línea, así el diálogo de cada personaje era iniciado en una nueva línea gráfica.

Los cambios de línea (o el arreglo del texto en la página) y la puntuación se combinaron para reforzar la ilusión de que la realidad es parte del mensaje escrito. Así, el uso de signos de interrogación para marcar las preguntas planteadas por los interlocutores en el diálogo permite, dice Parkes (1993), evocar en la imaginación del lector los recuerdos de los patrones de entonación interrogativa, dando un sentido de realidad al discurso.

Todos estos signos (comillas, guiones, signos de interrogación y admiración) utilizados para marcar el discurso directo de los personajes se colocaron alrededor de lo que los lectores aceptaban como “a chours of voice”²⁵ (Parkes, 1993: 94).

Así fue como surge la puntuación del discurso directo “comme un événement textuel local”²⁶ (Cunha y Abrayan, 2004: 35), en la interacción entre escritores y lectores de este género (la novela) y a partir de su forma particular de estructurarse (entre el discurso narrativo y la presentación directa de las palabras de los personajes).

De esta manera, paulatinamente, quedaron asentados una serie de signos propios de la organización del discurso de los personajes (guiones, comillas, signos de admiración, signos de interrogación, dos puntos), distintos de aquellos utilizados en los espacios del relato o de la narración (puntos y comas). Signos que en la reflexión teórica coinciden con la distinción que Catach (1994) hace entre *signos separadores o lógicos* (puntos, comas y punto y coma empleados particularmente en la narrativa) y *signos de comunicación o de mensaje* (dos puntos, comillas, guiones y signos de interrogación y admiración utilizados preferentemente en el discurso de los personajes). Distinción que permite dar un soporte teórico al análisis de los datos en esta investigación.

1.5.1 La organización del discurso en un texto narrativo

Como hemos visto, las particularidades de los textos y los géneros han tenido un papel importante en el proceso de constitución del sistema de puntuación y en el desarrollo y la evolución de los signos. Por tanto y dado que nuestro objeto de estudio se centra en los usos y las funciones de los signos de puntuación en un texto narrativo, cobra

²⁵ “coro de voces” (La traducción es mía).

²⁶ “como un evento textual local” (La traducción es mía).

relevancia anunciar al lector algunas de las particularidades de este género, para comprender el modo en que se estructuran y articulan los discursos en el relato y la función que cumplen los signos de puntuación en la organización del discurso en la narración.

Desde el punto de vista de su configuración interna, el texto narrativo puede ser considerado como la articulación de tres aspectos: 1) por un lado, las acciones narradas, la historia, el conjunto de acontecimientos o, en otros términos, aquello que se cuenta; 2) por otro lado, el discurso, oral o escrito, que refiere al modo como se cuenta la historia y 3) la situación o acto narrativo, el proceso por el cual un sujeto asume la función de narrar a otro una historia (Filinich, 1997: 19).

En palabras de Genette (citado en Filinich, 1997: 19) tres son los aspectos que configuran el texto narrativo: la historia (nivel de las acciones), el relato (el discurso o enunciado narrativo) y la narración (el acto de producir el relato, es decir, tanto la situación ficticia como la situación real de enunciación).

Así, el texto narrativo crea un mundo de ficción (una historia) por medio del lenguaje; se vale de la creación de un narrador (instaurado a través de la ficción) para asumir la narración de los acontecimientos (historia) y de sujetos o personajes que forman la historia e interactúan en ella.

Dentro de la enunciación literaria y ficcional hay por lo menos dos modos particulares de enunciar la historia, dos voces que se distinguen en un texto narrativo: la enunciación del narrador y la de los personajes. Dos modos de enunciar el discurso cuyas características es preciso distinguir (Filinich, 1997: 16).

Distinguir las voces del relato en un texto narrativo (la voz del narrador y la voz de los personajes) y los modos en que estos se articulan es fundamental para entender la función de la puntuación en este género textual, porque es sobre la base de esta distinción que la puntuación en los textos narrativos adquiere funciones y efectos particulares para poner, como dice Catach (1997), la *mise en scène*.

1.5.2 La oposición discurso directo-indirecto

En todo acto comunicativo es posible distinguir dos facetas: la destinación y la verbalización. La primera refiere a la acción de afectar al destinatario de la obra (faceta exclusiva del narrador). La segunda, la verbalización, alude al acto de poner en palabras el relato literario, la historia que es objeto de narración (Filinich, 1997).

En un texto literario o ficcional hay por lo menos dos modos de enunciar la historia del relato, dos voces que pueden asumir la verbalización de la historia: la voz del *narrador* y la voz de los *personajes*. Por su parte, la voz del narrador, que en cierto

sentido tiene como propósito representar la figura del relator propio de la cultura oral, posee marcas que se ajustan a las convenciones de la escritura, rasgos estrictamente lingüísticos (persona gramatical, deícticos, tiempos verbales) y estilísticos (estrategias narrativas) que lo distinguen de otras voces. En tanto, la voz de los protagonistas del relato puede asumir todas las formas del ejercicio discursivo y presentarse como oralidad hablada, ya sea como oralidad escrita, o bien, interiorizada (Filinich, 1997: 11). La forma que asuma la voz de los protagonistas del relato (personajes) establece el tipo de articulación que ésta adquiere con la voz del narrador quien siempre de una u otra forma dé cuenta (en el relato) de las palabras de los personajes.

En un texto narrativo, cuando se trata de relatar hechos verbales, en otras palabras de dar cuenta de las palabras (ajenas) de los personajes, hay dos formas de presentación por parte del narrador, a saber: la oposición entre el discurso directo (*mimesis* o *showing*) y el discurso indirecto, la presentación directa o indirecta de las palabras de los personajes por parte del narrador (Filinich, 1997).

Dos formas que representan los lados extremos de la relación autonomía-control que el narrador tiene sobre la voz de los personajes y que constituyen la base de la reflexión que en este trabajo se les pide a los niños abordar. Dos discursos (directo e indirecto) cuyas particularidades creemos influirán en las decisiones de los niños para introducir signos de puntuación.

Veamos sus características.

▪ **Discurso directo**

El discurso directo es la forma en que el narrador cede la voz de la enunciación al personaje; el discurso que Genette (citado en Filinich, 1997) distingue como discurso reportado (*rappor-té*) y que en efecto consiste en la reproducción del habla del personaje tal como, se supone, ha sido pronunciada. Implica un cambio en el nivel discursivo que va de la voz del narrador a la voz del personaje.

A pesar de que la forma directa del discurso parece reflejar de modo más auténtico y fiel la idiosincrasia de los personajes, ésta siempre pasa por el tamiz de la selección del narrador. Es decir, la autonomía del discurso directo de los personajes respecto del discurso del narrador es siempre relativa, ya que está inserto siempre bajo el control del discurso del narrador.

En este sentido hay dos modalidades de presentar el discurso directo de los personajes en un texto narrativo: 1) una forma libre donde el discurso del narrador y de los personajes carece de marcas gráficas canónicas o verbos introductorios que indiquen el paso de un discurso a otro y 2) una forma regida, es decir, mediante la

inserción de un verbo introductorio (*verbum dicendi*) que rige semántica y sintácticamente el discurso del personaje.

Veamos un fragmento del cuento “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez (1968: 47) donde el autor emplea una forma libre de presentar el discurso de los personajes:

Lo vieron condenado en vida a pasar de medio lado por las puertas, a descalabrarse con los travesaños, a permanecer de pie en las visitas sin saber qué hacer con sus tiernas y rosadas manos de buey de mar, mientras la dueña de casa buscaba la silla más resistente y le suplicaba muerta de miedo **siéntese aquí Esteban, hágame el favor**, y él recostado contra las paredes, sonriendo, **no se preocupe señora, así estoy bien**, con los talones en carne viva y las espaldas escaldadas de tanto repetir lo mismo en todas las visitas, **no se preocupe señora, así estoy bien**, sólo para no pasar por la vergüenza de desbaratar la silla, y acaso sin haber sabido nunca que quienes le decían **no te vayas Esteban, espérate siquiera hasta que hierva el café**, eran los mismos que después susurraban **ya se fue el bobo grande, qué bueno, ya se fue el tonto hermoso**.²⁷

En el fragmento anterior los discursos de los personajes carecen de las marcas canónicas (dos puntos o guiones) que señalan la presencia de un discurso ajeno a la voz del narrador y de un verbo (anterior o posterior) que anuncie los discursos. Las señales que indican al lector el paso de la narración al discurso directo de los personajes son el cambio del tiempo de la narración de un pasado a un presente de la enunciación y marcas que señalan la presencia de un yo (*hágame el favor*) que apela a un tú (*no se preocupe señora, así estoy bien*). Recursos literarios que el autor emplea para mostrar al lector el diálogo interiorizado y ficcional entre la dueña de la casa y el muerto.

En contraste con la forma libre, en la forma regida es un verbo introductorio el recurso lingüístico que anuncia la reproducción de un discurso ajeno al del narrador, un verbo que señala un cambio a nivel discursivo y que puede apoyarse del empleo de otros recursos gráficos para dar cuenta de la distancia entre la voz del narrador y la del personaje; un verbo que puede presentarse antes o después del discurso de los personajes tal como lo muestra el siguiente fragmento extraído de la novela *El coronel no tiene quien le escriba* de Gabriel García Márquez (1961).

En la plaza comenzó otra vez la llovizna. El propietario del salón de billares vio al coronel desde la puerta de su establecimiento y **le gritó** con los brazos abiertos:

²⁷ Las negritas son mías.

– Coronel, espérese y le presto un paraguas.
El coronel **respondió** sin volver la cabeza.
– Gracias, así voy bien.
Aún no había salido el entierro. Los hombres, vestidos de blanco con corbatas negras, conversaban en la puerta bajo los paraguas. Uno de ellos vio al coronel saltando sobre los charcos de la plaza.
– Métase aquí, compadre – **gritó**.
Hizo espacio bajo el paraguas.
–Gracias, compadre – **dijo** el coronel.
Pero no aceptó la invitación. Entró directamente a la casa para dar el pésame a la madre del muerto.²⁸

Como lo muestra el fragmento anterior, el modo de presentación de estos verbos en la estructura del texto: aislados o insertos en las frases que rigen los parlamentos de los personajes; antes o después del discurso de los personajes (entrada antepuesta / entrada pospuesta), impactan en la comprensión y distinción de los dos discursos (narrador / personajes) (Filinich, 1997: 160-162).²⁹

En este mismo fragmento extraído de la novela de García Márquez el discurso directo del coronel y los personajes presenta una serie de características que lo diferencian del discurso del narrador: modalidades de presentación (*le gritó con los brazos abiertos / respondió sin volver la cabeza / gritó / dijo el coronel*); empleo de deícticos (*aquí*); elementos lexicales y sintácticos (verbos en primera persona: *espérese, presto, voy, métase*); apelaciones al otro protagonista (*Coronel, espérese y le presto un paraguas / Métase aquí, compadre*), todos indicios del carácter oral del discurso del personaje.

La modalización del discurso constituye otro rasgo de la manifestación de la voz, es el juego de estrategias retóricas de la narración que pone de relieve la presencia de un sujeto hablante (Filinich, 1997: 28-29).

En términos de la constitución del texto, el fragmento citado permite dar cuenta del empleo de otros recursos o elementos de rección del discurso de los personajes, como señala Filinich (1997: 64), “cada vez que el narrador cede la voz al personaje hay marcas gráficas que señalan este tránsito”, marcas canónicas tales como cambio de línea y signos de puntuación (dos puntos, guión, signos de admiración e interrogación).

De esta manera la verbalización oral de los personajes (discurso directo) presenta marcas que apelan a un intento por captar en la escritura las inflexiones y los rasgos específicos de una voz singular (Filinich, 1997: 153).

²⁸ Las negritas son mías.

²⁹ En este sentido Filinich (1997:161) afirma que otro recurso de redacción del discurso directo del personaje (por parte del narrador) es el *vocativo*, la manera directa de apelar o llamar al personaje en la enunciación.

Todos estos recursos –lingüísticos y textuales– alejan al discurso directo del discurso del narrador y lo constituyen como una entidad textual y discursiva propia (Cunha y Arabya, 2004). Así, el discurso del narrador queda relegado a un segundo plano, su función se reduce a mostrar rasgos de la subjetividad ajena (del personaje) con el empleo de recursos lingüísticos presentes en la escritura (verbos introductorios o aspectos léxicos).

Por ejemplo, en algunos casos los verbos que introducen el discurso de los personajes tienen también particularidades que dan muestra de la injerencia del discurso del narrador sobre el discurso de los personajes, en tanto enfatizan o no algún significado complementario al decir de los personajes. Esto es, verbos neutros (decir, responder, contestar, etc.) o verbos con mayor carga semántica que atribuye algún significado complementario al decir de los personajes (gritar, preguntar, etc.).

Así pues el discurso directo posee rasgos que, como vimos en la historia y evolución de los signos de puntuación, han sido objeto del despliegue de diversos signos de puntuación con funciones particulares para dar organización al discurso. Signos que han sido introducidos con la intención de resaltar, a los ojos del lector, los rasgos de una comunicación oral en el discurso directo de los personajes. Rasgos que no posee la presentación indirecta de las palabras de los personajes.

▪ **Discurso indirecto**

A diferencia del discurso directo, en el discurso indirecto la voz del personaje es retomada por el narrador; en él las voces del narrador y del personaje se funden de tal suerte que no se puede señalar puntualmente dónde termina y comienza la otra.

Veamos un fragmento más del cuento “El ahogado más hermoso del mundo” de García Márquez (1968: 43-47) en el que el narrador privilegia el discurso indirecto:

Quando lo tendieron en el suelo vieron que había sido mucho más grande que todos los hombres, pues apenas si cabía en la casa, pero **pensaron que** tal vez la facultad de seguir creciendo después de la muerte estaba en la naturaleza de ciertos ahogados [...] Mientras cosían sentadas en círculo, contemplando el cadáver entre puntada y puntada, les parecía que el viento no había sido nunca tan tenaz ni el Caribe había estado nunca tan ansioso como aquella noche, y suponían que esos cambios tenían algo que ver con el muerto. **Pensaban que** si aquel hombre magnífico hubiera vivido en el pueblo, su casa habría tenido las puertas más anchas, el techo más alto y el piso más firme, y el bastidor de su cama habría sido de cuadernas maestras con pernos de hierro, y su mujer habría sido la más feliz. **Pensaban que** habría tenido tanta autoridad que hubiera sacado los peces del mar con sólo llamarlos por sus nombres, y habría puesto tanto empeño en el trabajo que hubiera hecho brotar

manantiales de entre las piedras más áridas y hubiera podido sembrar flores en los acantilados. Lo compararon en secreto con sus propios hombres, **pensando que** no serían capaces de hacer en toda una vida lo que aquél era capaz de hacer en una noche, y terminaron por repudiarlos en el fondo de sus corazones como los seres más escuálidos y mezquinos de la tierra.³⁰

En este fragmento el narrador, sin salir de la escena de la enunciación, da cuenta de los pensamientos de los personajes mediante el discurso indirecto precedido de la fórmula *pensaban que*, no es posible distinguir con claridad dónde comienza y termina el discurso del narrador y el discurso (interiorizado) de los personajes.

Pese a esta fusión, la voz de los personajes en el discurso indirecto posee rasgos que tipifican el discurso del personaje en la voz del narrador. Rasgos tales como vocativos (nombres propios); pronombres en tercera persona (*le/les*) que, utilizados para nombrar a los personajes, acusan la presencia de una voz ajena que relata las palabras del personaje; o bien, el pronombre relativo (*que*) que constituye el elemento que en la estructura sintáctica del discurso indirecto indica que la voz del personaje está estructuralmente subordinada a la voz del narrador, es el elemento sintáctico que da entrada a la voz del personaje en el discurso del narrador (Filinich, 1997).

De modo que la diferencia entre ambos discursos (directo/indirecto) radica, por un lado, en el grado de autonomía que tienen respecto del discurso del narrador y, por otro, en el cambio o permanencia del nivel discursivo dentro de la narración.

Es, pues, en este juego, entre la delimitación y distinción de las voces de los personajes y la voz del narrador y en la organización propia de la narración, donde la puntuación adquiere una función particular. Parafraseando a Catach (1994), hay marcas que en un texto narrativo tipifican la presencia de un discurso citado, un discurso que puede referirse a una cita de un autor, a un discurso ficticio o interior, a una declaración de registro, a las palabras (pronunciadas o escritas), a un discurso (directo o indirecto) o a los diálogos seguidos.³¹

En particular en un diálogo, es decir, en una enunciación que en el relato adquiriera la forma discursiva de una comunicación de lo oral (con una clara distinción entre la enunciación directa de la voz de los personajes y la enunciación del narrador) hay marcas gráficas canónicas que coadyuvan a la delimitación y a la distinción entre el discurso del personaje y el discurso del narrador (guión / dos puntos); marcas que

³⁰ Las negritas son nuestras.

³¹ "Le discours rapporté peut se référer; à une citation d'auteur; à un discours fictif ou intérieur; à un relevé d'inscription; à des paroles, prononcées ou écrites; à un discours, direct ou indirect, à des dialogues suivis, etc." (Catach, 1994: 39) (La traducción es mía).

ayudan a imprimir al discurso de los personajes rasgos de modalidad o expresión (interrogación / admiración) que sin llegar a representar la entonación indican al lector dónde debe ubicar una entonación interrogativa o admirativa (Catach, 1994 y Filinich, 1997).³² Signos que en sentido estricto el discurso indirecto de los personajes no requiere, porque posee otros elementos lingüísticos que otorgan el matiz de la expresión en la escritura.

1.6 La perspectiva psicogenética para abordar el estudio de la puntuación

Nuestra investigación forma parte de los estudios enfocados a indagar las conceptualizaciones infantiles que permiten a los niños avanzar en la comprensión del sistema de escritura. Concretamente, esta investigación busca profundizar en el estudio de la puntuación desde el punto de vista de los niños para intentar describir y analizar el uso y la función que éstos otorgan a los signos en la organización del discurso.

El acercamiento que hacemos al estudio de la puntuación parte de una posición no focalizada en la norma que rige los usos y las funciones de los signos en el texto ni en criterios de corrección en función de ésta, por dos razones.

La primera de ellas refiere a las normas que regulan el uso de la puntuación. En contraste con la normatividad de la ortografía de las palabras que indica con precisión y sin excepción la escritura de las palabras en los textos, las reglas que rigen el uso de la puntuación poseen márgenes amplios y flexibles en su aplicación: dependen tanto de las intenciones y del estilo de escritura del autor, como del género textual.

Por ejemplo, en un texto narrativo el guión puede introducir el discurso de los personajes y ser utilizado, como signo par, en un texto argumentativo para insertar una aclaración. No obstante, en el texto argumentativo, el escritor puede elegir otra opción: puede emplear “comas” (pares) o “paréntesis” para señalar la presencia de un inciso o aclaración; o bien, en un texto narrativo hace uso de los “dos puntos” para introducir el discurso de los personajes. No hay pues un uso exclusivo, único y normativo de los signos: la puntuación puede emplearse en función del género textual, de las decisiones e intenciones del autor y de su estilo particular de escritura.

La segunda razón. Tratamos de dar voz a los niños que intentan explicar(se) los efectos de sentido que los signos provocan en la interpretación del texto, a los niños que exploran usos y funciones de estos signos para organizar el discurso en un

³² El conjunto de marcas que coadyuvan a tales distinciones las hemos distinguido con más precisión en el tercer capítulo.

texto narrativo; es decir, al “sujeto piagetiano” que se plantea preguntas acerca de los objetos del mundo y que construye explicaciones propias para dar cuenta de ellos.

En este sentido “no podemos esperar que los niños deban saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer”, como señala Ferreiro (1996: 33), “aplicar a las producciones infantiles los juicios derivados de una norma adulta concebida como universal, inapelable y absoluta, sería impropio, porque nos llevaría a analizar los productos infantiles buscando categorizar y contar sus ‘errores’”.

Por el contrario, lo que nos interesa es comprender “qué significan esas ‘desviaciones’, cuál puede ser su importancia evolutiva” (Ferreiro, 1996: 33); en qué medida nos dan acceso indirecto a las nociones infantiles respecto al uso y función de los signos para tratar de identificar aproximaciones conceptuales que permiten a los niños avanzar en la construcción de conocimiento en torno a la puntuación.

Partimos, pues, de la teoría psicogenética piagetiana como “una teoría general de procesos de adquisición de conocimiento” (Ferreiro, 1999: 34) que nos permitirá interpretar lo no convencional del uso de la puntuación, esto es las “desviaciones” que desde esta perspectiva son significativas porque suponen un modo de saber respecto de nuestro objeto de estudio.

Desde esta teoría el proceso de aprendizaje implica siempre un sujeto activo que desde sus esquemas de asimilación interpreta el mundo que lo rodea (natural o social) al mismo tiempo que se organiza a sí mismo conceptualmente. Como señala Piaget (1969: 6-7):

Ningún conocimiento, ni siquiera perceptivo, constituye una simple copia de lo real, puesto que supone siempre un proceso de *asimilación* a estructuras anteriores [...] Cualquier conocimiento trae consigo siempre y necesariamente un factor fundamental de asimilación, que es el único que confiere significación a lo que es percibido o concebido

De esta manera el punto de partida de todo aprendizaje “es el sujeto mismo (definido en función de sus esquemas asimiladores a disposición) y no el contenido a ser abordado” (Ferreiro y Teberosky, 1979: 33). En este proceso de aprendizaje las propiedades del objeto serán *observables* para el sujeto, pero en todo caso dependerá del nivel de desarrollo cognitivo que le permita disponer de esquemas interpretativos para hacer observables dichas propiedades. Como señalan Ferreiro y Teberosky (1979: 33).

De la misma manera que en desarrollo de la ciencia ciertos hechos no fueron ‘observables’ porque no se disponía de esquemas interpretativos para ellos, en la historia psicogenética hay una progresión de los

“observables”, concomitante con el desarrollo de los esquemas interpretativos del sujeto.

En este sentido, el desarrollo de conocimiento tiene lugar a través de reorganizaciones sucesivas, es decir, en la elaboración de instrumentos cognoscitivos que proceden por etapas (Piaget, 1978). Desde esta concepción de conocimiento los sujetos atraviesan por situaciones de conflicto cognitivo al tratar de coordinar acciones que le permitirán atribuir una interpretación a un recorte de la realidad. Dicho de otro modo “cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye, técnicamente, una perturbación)” (Ferreiro y Teberosky, 1979: 36).

La reconstrucción del objeto, que constituye la toma de conciencia, supone un nivel de conceptualización que permite a los sujetos avanzar en su proceso de comprensión del objeto (Piaget, 1978). Como señalan Ferreiro y Teberosky (1979: 353), a propósito del nivel de conceptualización sobre la escritura, “el conjunto de hipótesis exploradas para comprender este objeto”.

En esta investigación haremos referencia a los usos y las funciones que los niños otorgan a los signos de puntuación como **aproximaciones** a la comprensión del sistema de puntuación. Los límites de este trabajo no nos permiten caracterizar modos de organización más estables que además tengan consecuencias evolutivas y permitan explicar el pasaje de un modo de conceptualización a otro respecto a la adquisición del sistema de puntuación. Es por ello que apelamos a **nociones** y no conceptualizaciones infantiles sobre el uso y función de la puntuación.

1.7 Antecedentes psicogenéticos

Como lo hemos visto hasta aquí, la puntuación en los textos es una adquisición tardía en la historia de la escritura; es el resultado de un proceso de ensayos recursivos que respondieron a la necesidad de orientar al lector en la interpretación hacia algún aspecto del texto, fuera éste prosódico, retórico, lógico o alguna combinación de éstos (Parkes, 1993).

En este sentido, estudios realizados desde la psicogénesis de la lengua escrita han mostrado que, al igual que la historia de la escritura, la puntuación en los textos infantiles es una adquisición tardía en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García, 1996; Ferreiro y

Zucchermaglio, 1996; Ferreiro, 1991; Vieira- Rocha, 1996; Vernon y Alvarado, 2004; Dávalos, 2008; Rodríguez, 2009).

Cada uno de estos estudios ha dado cuenta de algunas dificultades involucradas en la comprensión del sistema de puntuación. Pero sobre todo, han mostrado que la introducción de marcas de puntuación en un texto es producto de un esfuerzo intelectual y de la búsqueda de una organización óptima del mensaje escrito por parte de los niños.

Así, dentro de las primeras investigaciones encaminadas a comprender el proceso de adquisición del sistema de escritura Ferreiro y Teberosky (1979) mostraron, en un estudio sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita con niños hispanohablantes entre cuatro y seis años, que la primera distinción conceptual que los niños hacen respecto a la puntuación se centra en sus atributos gráficos: “los signos que van con las letras pero no son letras” (Ferreiro y Teberosky, 1979: 71). Una vez hecha esta distinción, los niños en proceso de alfabetización comienzan a indagar y distinguir las funciones que estos signos cumplen en los textos.

Particularmente, estudios realizados sobre la base de un texto narrativo (Ferreiro, *et al.* 1996; Ferreiro y Zucchermaglio, 1996; Ferreiro, 1991; Vieira- Rocha, 1996; Vernon y Alvarado, 2004 y Rodríguez, 2009) han permitido profundizar en el conocimiento sobre el proceso de adquisición de la puntuación y los problemas conceptuales que su aprendizaje atañe. Han mostrado que muy pocos niños utilizan marcas de puntuación en su periodo prealfabético. La mayoría de los niños comienza a utilizarlas después de haber comprendido la naturaleza alfabética del sistema de escritura y cuando empiezan a afrontar los problemas de ortografía (Ferreiro y Zucchermaglio, 1996: 179).³³

La comprensión de lo que estas marcas gráficas significan en los textos introduce, al proceso de aprendizaje de la lengua escrita, nuevos elementos gráficos que son ajenos a los principios fundamentales del sistema de escritura alfabético y por tanto su adquisición parece ser un proceso posterior a la comprensión del sistema de escritura.

En este proceso, de comprender la lógica que rige el uso de los signos en los textos, los niños deben hacer frente a este sistema de signos como un subsistema autónomo a la escritura alfabética que no afecta a las letras en sí mismas (excepto en la distinción entre letras mayúsculas y minúsculas) sino a un conjunto más amplio: a la organización de las palabras en el texto. Los niños deben comprender que a diferencia

³³ “Very few children use punctuation marks in their pre-alphabetic period. Most children start using them only after they begin to understand the alphabetic nature of the writing system and when they begin to face spelling problems” (Ferreiro y Zucchermaglio, 1996: 179). (La traducción es mía).

de las letras los signos de puntuación no encuentran una correspondencia fonética; son signos silenciosos que sin embargo dicen algo, porque al delimitar distintas unidades en el texto permiten una organización textual que orienta al lector en la interpretación de significados (Ferreiro y Zucchermaglio, 1996; Ferreiro, *et al.* 1996).

La exigencia cognitiva que supone el aprendizaje de la puntuación ha llevado a la elaboración de situaciones de investigación para tratar de profundizar en el problema.

En el estudio realizado por Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García (1996) se solicitó a niños hablantes de tres lenguas (español, portugués e italiano) la escritura de un cuento tradicional, "Caperucita Roja". La puntuación encontrada en algunas de las producciones infantiles permitió dar cuenta que en un texto narrativo a) la puntuación parece progresar de los límites extremos del texto hacia el interior del mismo; b) cuando la puntuación se utiliza al interior del texto ésta tiende a concentrarse alrededor y en el interior de los fragmentos de discurso directo; c) los signos de puntuación también son utilizados para marcar las fronteras entre episodios de la narrativa y d) además de los espacios de diálogo y de las fronteras enunciativas los signos se concentran en otros microespacios textuales.³⁴

Las autoras señalan que el aumento en la cantidad y la variedad de puntuación se relaciona también con la escritura de la historia completa, la presencia de mayúscula inicial y punto final (textos con mayúscula inicial y punto final vs. textos que además presentan puntuación interna) y la presencia de entradas pospuestas en los discursos directos. Dicho de otro modo, la aparición de la puntuación en los textos infantiles muestra una progresión que va de las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos. La puntuación encontrada en el *corpus* permitió observar también que en la introducción de estas marcas los niños son sensibles a elementos sintáctico-semánticos del texto, como el tipo de verbos que introducen el discurso directo (Ferreiro, *et al.* 1996).

Estos resultados se corroboran en un estudio realizado por Ferreiro y Zucchermaglio (1996) con niños entre 7 y 8 años a quienes se les solicitó también la reescritura del cuento "Caperucita Roja". Sobre la base del análisis de un *corpus* que presenta puntuación interna, las autoras confirman no sólo que la mayor cantidad de puntuación introducida al interior del texto se sitúa en y alrededor de los discursos directos, sino que la variedad de signos introducidos en estos espacios es mayor que en el resto del texto.

³⁴ Ferreiro y Zucchermaglio (1996:184) por su parte identificaron dos grandes espacios textuales donde se concentra la puntuación "main spaces: quote speech, narrative boundaries between two speeches genres" y "microspaces: list of nouns, interjections or onomatopoeia".

Todos los signos de puntuación, excepto el punto y coma, aparecen en los espacios de diálogo: punto [.] coma [,] dos puntos [:], puntos suspensivos [...], guión [–], comillas [“ ”], signos de interrogación [¿?] y admiración [¡!], y paréntesis de apertura y cierre [()]. En tanto que el punto [.] y la coma [,] son los signos privilegiados por los niños para distinguir las fronteras entre el espacio de diálogo entre los personajes y los espacios de la narrativa. Los signos de interrogación [¿?] y admiración [¡!] y en raras ocasiones las comillas [“ ”], son utilizados por los niños en las interjecciones u onomatopeyas. La coma [,] por su parte es también el signo privilegiado para distinguir los elementos de una lista nominal (Ferreiro y Zucchermaglio,1996).

Estos mismos resultados son corroborados por Ferreiro (1991) en un *corpus* en italiano y por Vieira-Rocha (1996) en portugués. Estos dos estudios permiten, por un lado, enfatizar que los episodios donde se concentra mayor puntuación son aquellos que contienen discurso directo, es decir, donde se presenta el diálogo de los personajes. Y por otro lado, que los signos introducidos en estos espacios parecen cumplir dos funciones: 1) separar los géneros discursivos (narración y discurso directo) y 2) señalar los cambios de voz.

En un intento por profundizar en el conocimiento de las funciones atribuidas por los niños a los signos de puntuación en los espacios de discurso directo, Rodríguez (2009) muestra, en una tarea de puntuación de textos narrativos ajenos,³⁵ que una vez que los niños comprenden que los signos de puntuación pueden emplearse para marcar los cambios en la voz enunciativa y delimitar las voces en el discurso inician una búsqueda para identificar qué voz marcar (narrador/personajes) y qué signos usar para ello. A medida que usan los signos de puntuación para establecer esta distinción hay una intención por parte de los niños por modalizar las voces del discurso.

Así, Rodríguez identifica que los niños ponen en juego los requerimientos dados por el género narrativo para dar cuenta del cambio de voces en el discurso, empleando signos de puntuación utilizados convencionalmente para organizar textos narrativos (guiones, dos puntos, signos de interrogación y admiración y con menor frecuencia comillas). Hay, pues, una tendencia por parte de los niños a utilizar signos tal como lo sugiere el texto narrativo.

Pero no sólo eso, Rodríguez muestra que el uso de los signos de puntuación en la delimitación de las voces del discurso parece estar vinculado con la distribución gráfica del texto. El *corpus* con el cual trabajó permite observar que los niños emplearon más signos de puntuación en textos presentados con omisiones de

³⁵ Los textos utilizados por Rodríguez (2009) fueron un cuento y una historieta, ambas con presencia de discurso directo.

espacios gráficos para distinguir el discurso directo de la narración, respecto de aquellos textos en los que el cambio de línea marca la distinción entre el espacio gráfico del discurso directo y los episodios narrativos.

Siguiendo la relación entre el uso de la puntuación y la organización del discurso en la página, Vieira-Rocha (1996) señala, en una situación de producción y revisión de textos,³⁶ que la adquisición del sistema de puntuación parece estar asociada a la comprensión de otros aspectos de la escritura. Particularmente sugiere que “o domínio da pontuação ocorre paralelamente ao domínio do formato gráfico do texto e como as crianças recorrem a esse conhecimento para orientar a distribuição da pontuação no texto” (Vieira-Rocha, 1996: 3).³⁷ Esto es, que “a organização gráfica do texto e a pontuação se desenvolvem paralelamente. Em ambos os domínios a evolução parece processar de fora para dentro” (Vieira-Rocha, 1996: 11).³⁸

Lo anterior permite mostrar otra dificultad involucrada en la adquisición de la puntuación. El aprendizaje y dominio de la puntuación exige a los niños comprender no sólo los efectos de sentidos que los signos generan en la organización del discurso, sino la función que estas marcas cumplen como un recurso más de la organización del texto completo. Particularmente, la relación que la puntuación guarda con los espacios en blanco para la organización del discurso en la página, en la medida en que diferencia los espacios textuales de discurso y organiza (sintácticamente) unidades internas en el texto, como lo muestra Ferreiro (2001) en una tarea de revisión de textos en procesador de textos.³⁹

En este estudio (Ferreiro, 2001) la puntuación, la tipografía y la distribución en el espacio son recursos utilizados por los niños para diferenciar tres espacios textuales: las sucesivas menciones de los personajes, el discurso directo de los personajes y la indicación de los modos de habla, así como las instrucciones sobre los movimientos de los personajes. Los resultados muestran que uno de los arreglos sobre los cuales los niños centran su atención consiste en distinguir con marcas gráficas los nombres de los personajes y el discurso de éstos.

³⁶ El trabajo de Vieira-Rocha (1996) plantea dos situaciones experimentales distintas. Primero solicita a niños de siete y nueve años la escritura del cuento “Caperucita Roja”. Después extrajo la puntuación a algunos de los textos recolectados y los presentó a los niños de la misma muestra para que restituyeran la puntuación. El propósito de esta investigación fue explorar los criterios para el uso de la puntuación en diferentes espacios discursivos (narrativa y discurso directo) y distintas dimensiones de la escritura: producción y revisión textual.

³⁷ “el dominio de la puntuación ocurre paralelamente al dominio del formato gráfico del texto y como los niños recurren a ese conocimiento para orientar la distribución de la puntuación en el texto” (Vieira-Rocha, 1996:3) (La traducción es mía).

³⁸ “la organización gráfica del texto y la puntuación se desenvuelven paralelamente. En ambos dominios la evolución parece proceder de afuera para dentro” (Vieira-Rocha, 1996: 11) (La traducción es mía).

³⁹ Los textos presentados fueron un cuento, una receta de cocina, una obra de teatro, una invitación y un folleto promocional.

Las investigaciones antes citadas sugieren que en el proceso de adquisición de la puntuación como objeto de aprendizaje los niños hacen una selección respecto al tipo de signos usados en función de las particularidades del texto narrativo. Signos que apelan a funciones textuales precisas: organizar el discurso y la narrativa; delimitar la frontera entre el discurso del narrador y el de los personajes y a establecer distinciones entre los cambios de enunciación, los tiempos del relato mismo y los episodios de la historia.

Asimismo, los estudios previos dan cuenta que para los niños distinguir las fronteras entre estas unidades textuales apoyados en el uso de la puntuación no es tarea fácil, implica la coordinación de otros elementos del texto. Los signos de puntuación, en tanto delimitadores de unidades internas, interactúan con otros medios de presentación como las mayúsculas de inicio de frase o de enunciación en el discurso directo, recursos léxicos disponibles (entradas pospuestas o antepuestas del discurso directo) y los espacios en blanco del texto (espacios de centración, de fin o inicio de línea, interlíneas, etc.) (Ferreiro, *et al.* 1996: 157). Todos ellos medios de presentación del discurso que los niños consideran cuando emplean puntuación en los textos.

De ahí que reflexionar en torno a los usos y las funciones de los signos en la organización del discurso en la página implica pensar también en otros elementos puestos en juego. Por ejemplo, el uso de los espacios en blanco (cambios de línea, sangrías, etc.) y el empleo de la mayúscula como marca que indica fronteras sintácticas en el texto.

Otras investigaciones, focalizadas en problemas distintos al estudio concreto de la puntuación, muestran que la introducción de signos es quizás el aspecto más visible de la relectura de un texto y de la actividad de corrección. El estudio realizado por Castedo (2003), en el que niños de 7 y 9 años llevaron a cabo la escritura y revisión de un epígrafe en una situación didáctica de intercambio entre pares, dio cuenta por primera vez que la práctica de revisión está estrechamente relacionada con el uso de la puntuación. La revisión incrementó en niños de ambas edades el uso de los signos en sus textos; les permitió poner atención en el uso de la puntuación. De esta manera la autora muestra que los niños pequeños son capaces de adoptar una "posición de revisor" hacia sus propios textos y hacia los textos de sus compañeros y aprender sobre el lenguaje escrito a través del proceso de revisión.

En este sentido, señala Luquez (2003) a propósito de la revisión de textos en pantalla de niños de 8 a 12 años, la práctica de revisión permite examinar el texto como texto obligando a los niños a desdoblarse en lectores y relectores del texto. Proceso en el cual la reflexión sobre la puntuación se hace presente.

La revisión es, pues, “la actividad metalingüística que consiste en ‘reformulación’ para ajustar el significado deseado a los requisitos específicos de la situación comunicativa” (Castedo y Ferreiro, 2010: 148).⁴⁰ Esta práctica genera espacios para la reflexión sobre la lengua y forma parte de las responsabilidades actuales del escritor.

Through revision, it is possible to adjust linguistic register to the communicative situation, change expressions to suit purpose and target readers, solve problems due to transfer from speech to written language, avoid unwanted ambiguities and repetitions, alter the illocutionary force of a statement, and so on (Castedo y Ferreiro, 2010: 136).⁴¹

Así pues, la posición de lector y revisor que los niños asumen en una tarea de revisión permite a éstos centrar sus reflexiones en los usos y las funciones de los signos, tal como lo muestra el trabajo de Vieira-Rocha (1996) y Dávalos (2008).

Ambos autores estudiaron la adquisición de la puntuación a partir de dos situaciones de indagación: la redacción de un texto y la puntuación de un texto ajeno. En situaciones y lenguas distintas y a partir de géneros textuales diferentes los autores ponen en juego el rol de los niños como productores de un texto y revisores de un texto escrito por otro para analizar las ideas infantiles sobre de la puntuación.

La situación de indagación propuesta por Vieira-Rocha (1996) a niños hablantes de portugués fue la reescritura del cuento tradicional “Caperucita Roja”. Una vez recolectado su *corpus*, seleccionó algunos textos producidos por los niños y eliminó la puntuación en ellos. Los textos con omisión de puntuación fueron presentados a los niños de la muestra con la finalidad de que éstos restituyeran la puntuación al texto. Dávalos (2008) por su parte propuso una situación de indagación con niños hablantes de español que consistió en la escritura de un texto expositivo propio y la introducción de marcas de puntuación a un texto ajeno que no presentaba puntuación ni arreglos gráficos en la página. El objetivo era que los niños dieran organización al texto haciendo uso de los signos de puntuación. A diferencia de Vieira-Rocha (1996), Dávalos (2008) trabajó la situación del texto ajeno sobre un procesador de pantalla.

⁴⁰ “the metalinguistic activity that consists of ‘rephrasing’ in order to adjust the meaning to specific requirements of the communicative situation” (Castedo y Ferreiro, 2010: 148). (La traducción es mía).

⁴¹ “A través de la revisión, es posible ajustar el registro lingüístico a la situación comunicativa, cambiar la expresión para adaptarse a los propósitos y objetivos del lector, resolver problemas debido a la transferencia del discurso a la lengua escrita, evitar ambigüedades y repeticiones no deseadas, alterar la fuerza ilocucionaria de una declaración, y más”. (Castedo y Ferreiro, 2010: 135). (La traducción es mía).

En términos metodológicos ambos autores señalan que la incorporación de signos se facilita cuando se trata de la relectura y corrección de un texto producido por otro (Vieira-Rocha, 1996 y Dávalos, 2008).

1.8 Planteamiento del problema

Siguiendo esta línea de indagación y con el objetivo de profundizar en los usos y las funciones que los niños otorgan a los signos de puntuación en un texto narrativo, proponemos el estudio de la puntuación centrado en el contraste entre discurso directo e indirecto en una situación de revisión de un texto ajeno al que previamente eliminamos todos los signos de puntuación. Con la intención de analizar el empleo de la puntuación y su relación con la organización gráfica del texto (espacios en blanco) proponemos la indagación de un mismo texto con distintos formatos.

1.8.1 Situación exploratoria

Se presentó a un grupo de 24 niños entre 7 y 12 años un cuento con fragmentos de discurso directo e indirecto al que le fueron eliminados todos los signos de puntuación. La tarea propuesta a los niños consistió en restituir la puntuación para dar organización a los discursos.

El cuento con el cual trabajaron los niños presenta espacios de reflexión en torno al uso de signos para organizar el discurso en una narrativa, particularmente en un contraste entre discurso directo e indirecto y modos de enunciación que sugieren modalización de los discursos, ya que, tanto el contenido del discurso directo como el del discurso indirecto presentan enunciados exclamativos e interrogativos que sugieren el uso de signos pares de puntuación (interrogaciones y admiraciones).

La intención era identificar si el contraste entre discurso directo e indirecto posibilitaba la reflexión de los niños en torno al uso de los signos en una narrativa y a saber cuáles eran los criterios con los que los niños atribuían ciertas funciones a los signos.

La situación exploratoria estaba encaminada también a proponer una tarea que nos permitiera comprender si, como lo plantea Vieira-Rocha (1996), la distribución gráfica del discurso en la página influía en la inserción de marcas de puntuación. Es decir, en qué sentido la información provista por los espacios en blanco determinaba el uso de la puntuación en un texto narrativo con discurso directo e indirecto.

Para ello se pilotearon cuatro versiones gráficas del mismo cuento poniendo en juego dos variables: cambio de línea y justificación. Así, presentamos cuatro versiones

con las siguientes características: 1) cambio de línea para introducir un nuevo espacio narrativo o discurso directo de un personaje, con justificación; 2) cambio de línea sólo para diferenciar los espacios narrativos, con justificación; 3) cambio de línea para introducir un nuevo espacios narrativo o discurso directo de un personaje, sin justificación y 4) cambio de línea sólo para diferenciar los espacios narrativos, sin justificación. En todos los casos el discurso indirecto de los personajes compartió siempre el espacio gráfico de la narrativa, es decir, no se emplearon cambios de línea para señalar el discurso indirecto de los personajes.

Los datos arrojados en esta situación piloto permitieron identificar, por un lado, que los niños emplearon más puntuación en los textos sin cambios de línea para distinguir espacios narrativos, entradas de discurso directo y cambios de voz (versión 2 y 4). En tanto que los textos organizados en párrafos y con salto de línea gráfica para indicar cambios de enunciación y de voz recibieron menos puntuación (versión 1 y 3).

Por otro lado, los resultados preliminares mostraron que los niños emplean signos de interrogación y admiración (propios del discurso directo) en ambos discursos, pero los sentidos que estos signos cobran en uno y otro modo de enunciación difieren. Por ejemplo, para Brayan (9; 0), un niño de cuarto año que empleó signos de admiración e interrogación en la narrativa del texto, en el discurso directo e indirecto, los signos de admiración en la narrativa tienen la función de una doble marca: “aquí *burlonamente* suena muy bajito | necesitamos las diéresis para que diga *burlonamente* [coloca ¡ *burlonamente* !]”.⁴²

Las interrogaciones por su parte cumplen una función distinta en el discurso indirecto, en el cual parecen otorgar un matiz de enunciación al discurso del personaje y al mismo tiempo señalar las fronteras entre la voz del narrador y el contenido del discurso del personaje: “*De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío* | ahí le está haciendo una pregunta | *tenía frío* [entonación de pregunta] ésta sería la pregunta | no todo | aquí nos está diciendo que *De rato en rato* iba el cóndor al preguntarle que si tenía frío [entonación de pregunta] [coloca *De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que ¿ si tenía frío ?*]”.

Las admiraciones empleadas en el discurso directo tienen una función distinta de la que se les otorga en la narrativa, en el diálogo de los personajes indican al lector

⁴² Para la transcripción de las entrevistas piloto y para los datos de la investigación elegimos una serie de criterios entre ellos: no emplea mayúsculas y signos de puntuación en la transcripción del dato (las únicas mayúsculas presentes en las transcripciones aluden a las mayúsculas del texto fuente, para marcar pausas en el discurso de los niños se empleó una barra |), señalar con cursivas la lectura del texto o cualquier alusión textual a éste. El lector podrá encontrar a detalle los criterios de transcripción y los códigos para referirnos a fragmentos de las entrevistas en el Capítulo 2, apartado 2.6.2 La transcripción de las entrevistas.

el matiz de expresión que debe restituir en la voz del personaje: “aquí van admiraciones [coloca ¡ Qué linda es su espalda !] para que diga *Qué linda es su espalda* [entonación de admiración]”.

Estos signos pares empleados en el discurso directo obligan a los niños a reflexionar sobre los límites de las enunciaciones y de las voces, como señala Ximena (9; 2): “aquí hay una pregunta | *Te gusta mi espalda* | *contestó con seriedad el brusco cóndor* | ya sé que signos nos faltaron | signos de interrogación [coloca ¿ *Te gusta mi espalda ?*] yo digo que hasta ahí está bien porque después ya dice | *contestó con seriedad el brusco cóndor*”.

Las reflexiones que los niños hacen así como los lugares donde colocan los signos, nos permiten pensar que estos signos pares (interrogación y admiración) en el discurso directo cumplen, como lo han señalado otras investigaciones (Rodríguez, 2009) una función modalizante del discurso y una marca que permite distinguir el límite del discurso y la narración. Mientras que en el discurso indirecto y la narración la función de estos signos parece estar relacionada con la intención de dar una información textual al lector.

Encontrar los límites de las palabras entre narrador y personajes constituye así un problema que surge en la tarea propuesta: introducir signos de puntuación para organizar el discurso del texto con contraste entre discurso directo e indirecto.

En este sentido, los datos mostraron que independientemente del uso convencional de los signos, los niños logran delimitar mejor las unidades de discurso directo con la intención de modalizar el discurso. El uso de los signos de admiración e interrogación en el discurso indirecto muestran la dificultad que los niños tienen para reconocer el límite de los fragmentos puntuables y distinguir la voz del personaje en voz del narrador en un discurso que en sentido estricto no debe llevar puntuación.

No obstante, la presencia del discurso indirecto propicia la reflexión en torno a los efectos de sentido que los signos provocan en la organización del discurso en el texto narrativo. Permite ahondar en las funciones que los niños atribuyen a los signos de puntuación en los espacios de discurso directo y en los espacios narrativos.

En todos los casos los datos muestran que el contraste entre discurso directo e indirecto es una situación potencial que obliga a los niños a reflexionar sobre los modos de enunciación del discurso y por tanto sobre el empleo de la puntuación pertinente en uno y otro espacios, como es el caso particular de Carla (11; 0).

Carla no sólo agrega guiones en el discurso directo e indirecto, introduce notas en el texto para señalar quién es la voz de la enunciación y paréntesis para los espacios de la narración. Hace un esfuerzo para comprender cuál es la voz de la enunciación en el discurso indirecto:

está diciendo quién habló y qué dijo | *El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura* | sí [dudosa] y *que le revelara* [pausa] hasta *color* | no [dudosa] | ahí también habla el zorro | o no [dudosa] es que habla sobre el zorro | sí está hablando el autor sobre | sobre el zorro y el cóndor y está diciendo lo que dijo (Carla, 11; 0)

Con ayuda de Iván (11; 6), su pareja en la entrevista: “sí pero está narrando”
Carla logra identificar la distinción entre el discurso directo e indirecto:

es que está narrando pero está | es que son dos | está diciendo | el narrador está hablando lo que dijo el zorro y lo que dijo el cóndor | no como acá [señala *Cóndor qué hermoso está usted*] que sí lo dice el personaje].

La puntuación empleada por Carla en el texto está guiada por la necesidad de organizar en algún sentido estos dos modos de enunciación del discurso de los personajes y señalar siempre la voz de los personajes, aún cuando no establece distinciones entre los signos para uno y otro tipo de discurso.

Los datos arrojados en la situación exploratoria sugirieron que el uso de signos de puntuación para delimitar las voces del discurso en una narrativa con discurso directo e indirecto es una tarea prometedora, en tanto propicia la reflexión de los niños respecto a los efectos de sentido que los signos de puntuación tienen en la organización del discurso y en la información que transmiten al lector. Por tanto, el problema de investigación aquí propuesto se centra en analizar los usos y las funciones que niños de 7 a 12 años otorgan a los signos de puntuación en la organización de un cuento con presencia de discurso directo e indirecto, un cuento al que intencionalmente quitamos la puntuación para dar cabida a la reflexión infantil.

Principalmente, nos interesa saber si los niños son sensibles a las particularidades de ambos discursos (directo/indirecto); a los cambios en el nivel de la enunciación y del discurso que exigen (del lector) situarse en un discurso (directo) u otro (indirecto), o entre éstos y la voz del narrador.⁴³ Pero sobre todo, queremos identificar en qué medida la distinción de estos rasgos lleva a los niños a reflexionar

⁴³ Al respecto cabe mencionar que hay marcas claras que distinguen los modos de enunciar tanto el discurso directo como indirecto de los personajes dentro de discurso del narrador. Por ejemplo, las personas de los verbos, mientras que el discurso directo se encuentra en primera persona, el discurso indirecto adquiere la forma de la tercera persona. Hay también cambios en los pronombres personales (yo/él), en los pronombres posesivos (mi/su) y demostrativos (este/ese). Hay, pues, la inclusión de un nexo subordinante “que” para enlazar los segmentos de discurso en el discurso indirecto que no aparece en el discurso directo. Todos ellos constituyen así pistas que podrían posibilitar a los niños la distinción de los discursos y que quizá estén involucrados en la decisión de introducir o no signos de puntuación.

sobre el uso de los signos de puntuación y sobre los efectos de sentido que estas marcas provocan en la interpretación del texto.

1.8.2 Preguntas iniciales de investigación

Las **preguntas** iniciales que guiaron el estudio fueron:

- ¿Qué funciones atribuyen los niños a los signos de puntuación para organizar el discurso en una narrativa con discurso directo e indirecto?
- ¿Los niños seleccionarán el uso de signos específicos para organizar el discurso de los personajes de acuerdo con su modo de presentación: directa o indirecta?
- ¿Los signos de interrogación y admiración serán utilizados para modalizar el discurso independientemente de su forma de enunciación: directa o indirecta?
- ¿El arreglo del texto en la página influirá en la introducción de puntuación para organizar el discurso?

1.8.3 Hipótesis

Con base en los resultados obtenidos en la situación exploratoria se formularon las siguientes **hipótesis**:

1. La reflexión en torno a la distinción del discurso directo e indirecto hará posible la aparición de puntuación alrededor de estos espacios textuales, es decir, cuando los niños hagan un análisis discursivo, sintáctico y semántico del texto.
2. Continuará la tendencia a usar signos de puntuación para marcar la frontera entre los espacios narrativos y de discurso directo.
3. Aun cuando los niños logren identificar los límites entre el discurso directo e indirecto, el uso de los signos de puntuación y la elección de éstos para introducir en estos espacios no será tan claro para ellos. Pensamos que los niños, más que centrar su reflexión en la distinción sobre el modo de enunciación de uno y otro discurso, se guiarán por otros indicadores para introducir signos de puntuación en estos espacios discursivos donde la semántica del verbo sugiere exclamaciones o interrogaciones, o bien, donde el léxico del texto sugiere el empleo de puntuación expresiva. Consideramos que la intención de marcar rasgos de entonación (modalización) o resaltar lo dicho (contenido del discurso del personaje) llevará a los niños a emplear puntuación en los discursos independientemente de la voz de la enunciación (narrador o personaje).
4. Partiendo de la idea de que la puntuación comparte con los espacios en blanco la organización del discurso en la página (Ferreiro, 2001) pensamos que presentar a

los niños textos con una organización del discurso continua, en contraste con texto con cambios de línea para organizar el discurso de los personajes, sugerirá a los niños el empleo de puntuación con la intención marcar distinciones en el discurso no marcadas con algún arreglo en la página.

CAPÍTULO 2

Procedimiento para la obtención de datos

Este capítulo está destinado a presentar el diseño de la situación de indagación, las características y adaptaciones hechas al texto propuesto y algunas precisiones metodológicas respecto al tratamiento de los datos para su análisis y presentación.

2.1 Población estudiada

La población indagada se conforma por un grupo de 60 niños entrevistados en una situación de entrevista clínica en pareja (niño-niña). Los niños cursaban segundo, cuarto y sexto grado de primaria en una escuela pública al sur del Distrito Federal. La duración aproximada de cada entrevista fue de 45 minutos. La elección de los niños fue decisión de cada profesor al frente de los grupos. En cuanto a la distribución etaria, los rangos de edad se indican en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución de la población según edades

Grado	Parejas	Rango de edades	Promedio	Total de niños
2°	10	7;3 / 8;10	7, 7	20
4°	10	9;5 / 10;8	10, 1	20
6°	10	11;6 / 12;10	12, 6	20
Total	30			60

2.2 Situación de indagación

Para estudiar las nociones infantiles sobre el uso de la puntuación diseñamos una situación de entrevista en pareja (niño-niña):⁴⁴ La tarea concreta consistió en introducir puntuación en un cuento (texto ajeno) al que previamente eliminamos los signos de puntuación para los propósitos de este estudio.

En cada caso se entregó una copia del cuento a cada niño de la pareja (por cada pareja entrevistada obtuvimos dos textos puntuados), se propuso la lectura en voz alta del texto y la recuperación global del contenido de la historia. En la mayoría de los casos, por elección de los niños, la lectura se realizó por turnos. La designación de los turnos fue decisión de cada pareja. En los casos donde sólo uno de los niños leyó el texto completo se pedía al compañero la lectura de un fragmento para confirmar una lectura autónoma que permitiera el trabajo con el texto.

⁴⁴ Las entrevistas fueron realizadas en la biblioteca de la escuela sin supervisión de ningún maestro, directivo o personal de la escuela, lo que favoreció el trabajo con los niños.

Al terminar la recuperación global del contenido, la entrevistadora indagó con los niños si habían identificado el tipo de texto leído. La mayoría de los niños identificó de inmediato que el texto era un cuento; en los casos donde los niños dudaban de su respuesta la entrevistadora confirmó el tipo de texto leído.

Algunas de las respuestas que los niños dieron se centran en los elementos ficcionales que hacen del cuento un texto narrativo. Como señala Illariq (7;9), una niña de segundo grado: “es un cuento porque en algunos cuentos los animales hablan y en la realidad no hablan”; o bien, refieren a los elementos textuales y discursivos que caracterizan a este género como lo hace Valeria (12;3), una niña de sexto grado, a propósito de la intervención de Jaime (12;3) quien señala que el texto leído no puede ser un cuento “porque no empieza como los cuentos cuando dicen | había una vez”. No obstante Valeria refuta la idea de Jaime con el siguiente argumento:

no | porque aunque no dice | había una vez | no importa que no esté el
había una vez | sino que vienen muchos personajes y en medio como
aquí hay un problema y siguen varias cosas | los personajes hablan |
hay lugares diferentes | tiene las mismas características que un cuento
(Valeria 12; 3).⁴⁵

Los casos citados muestran cómo los niños tuvieron que analizar las características del texto leído (estructura y contenido) para establecer el género textual previo al empleo de signos.

Una vez identificado el género textual, la entrevistadora señaló la omisión de puntuación en el texto. Esta indicación se omitió en los casos donde uno o los dos niños de la pareja se percataron de la ausencia de puntuación antes o durante la lectura del cuento.

Hechas estas precisiones, se indicó a los niños que la tarea consistiría en introducir signos de puntuación al cuento. La tarea concreta (introducir puntuación al texto) estuvo organizada en dos momentos: en un **abordaje inicial** e individual y en la **revisión** del texto en intercambio con el compañero.

En el **abordaje inicial** cada niño de la pareja introdujo individualmente puntuación en su texto.⁴⁶ La consigna dada a los niños para introducir los primeros signos de puntuación fue la siguiente: “Coloquen todos los signos de puntuación que se necesiten en este cuento”.

Posteriormente, se propuso a los niños la **revisión** conjunta de las primeras marcas de puntuación en sus textos. Para propiciar la revisión, discusión y reflexión

⁴⁵ En este capítulo el lector encontrará, en el apartado 2.6.2 La transcripción de las entrevistas, los criterios de transcripción y los códigos empleados para referirnos a fragmentos en las entrevistas.

⁴⁶ Recordamos al lector que cada niño de la pareja tenía una copia del cuento con la cual trabajó.

sobre los signos empleados en los textos la entrevistadora comentó: “Mientras ustedes ponían signos al texto yo fui anotando lo que hizo cada uno pero su compañero no. ¿Qué les parece si ahora cada uno explica al otro qué fue lo que hizo, qué signos de puntuación utilizó, dónde y por qué? Revisen lo que hicieron”.

La revisión favoreció la reflexión de los niños sobre las primeras marcas de puntuación introducidas en sus textos; propició la transformación y la eliminación de algunos signos empleados inicialmente, así como la introducción de nuevos signos de puntuación. El trabajo en pareja generó intercambios entre los niños y propició la explicitación, en algunos casos, de las razones que los motivaron a emplear puntuación.

Cabe precisar que todas las inserciones, modificaciones, eliminaciones y cambios en la puntuación del texto de cada niño fueron realizadas por él mismo. Esto es, aun cuando los niños trabajaron en pareja, cada niño introdujo o modificó puntuación exclusivamente en su texto.

Con la finalidad de identificar el momento de introducción de los signos en el texto, es decir, saber si las marcas de puntuación fueron empleadas en el abordaje inicial del texto o en la revisión en pareja, se utilizó una pluma de color distinto para trabajar en cada momento. Así, las marcas de puntuación en color azul indican que los signos fueron introducidos de manera inicial, antes de la revisión. Al texto con estas primeras marcas de puntuación lo consideramos como la **Puntuación Inicial (Pi)** en el texto de cada niño.

Durante la revisión, la eliminación, transformación o movimiento de las fronteras de los signos empleados inicialmente,⁴⁷ así como la introducción de nuevos signos en el texto fueron marcados con rojo. A estos cambios los denominamos la **Puntuación Revisión (Pr)** en el texto de cada niño.

El resultado de la eliminación, modificación e introducción de nuevos signos en el texto (*Pr*), así como la *Pi* que permanece en el texto después de la revisión constituye la **Puntuación Final (Pf)** en el texto de cada niño, base principal de los análisis aquí presentados.

Para registrar el momento de introducción de los signos, los intercambios y las explicitaciones orales de los niños, cada una de las entrevistas fue grabada en audio y video. La grabación estuvo acompañada de un registro de observaciones que nos permitió proporcionar información adicional sobre el contexto de introducción de los signos en los textos.

⁴⁷ El lector encontrará en el apartado 2.6 (Códigos y glosario de términos) de este capítulo la precisión de *transformación del signo* y *movimiento de las fronteras del signo*.

El registro de cada entrevista recupera los momentos de intervención de los niños en el texto y las reflexiones que suscitaron cambios en la puntuación empleada. Dicho de otro modo, recuperamos en qué espacio textual, en qué momento y en qué orden fueron introducidos los signos de puntuación y las modificaciones en el texto.⁴⁸

2.3 Precisiones metodológicas respecto a la situación de indagación

En este apartado presentamos al lector las alteraciones hechas al texto para los propósitos del estudio y las decisiones tomadas para la presentación del texto en la página.

2.3.1 Alteraciones al texto para los propósitos del estudio

El cuento original “El zorro y el cóndor”, del cual deriva el texto propuesto a los niños, es un cuento peruano extraído de la antología *Cuentos latinoamericanos para niños. Cuenta cuentos* (Jacob, 1989). En función de los propósitos específicos de este estudio el texto sufrió algunas manipulaciones.

A fin de que el lenguaje del cuento fuera más accesible para los niños, se hicieron algunas modificaciones lexicales. Se cambiaron algunos sustantivos alusivos a los personajes con los que se sustituía el nombre convencional de éstos: zorro y cóndor. Por ejemplo, *ave, rey de las alturas y rey de las cumbres* por *cóndor*. Se sustituyeron algunos adjetivos y verbos, a saber: *hosco* por *brusco*, *cordillerano* por *montañoso*, *tornase* por *volviese*, *tumbó* por *echó*, *exhibiendo* por *luciendo*.

Se realizaron variaciones en el tipo de verbo que introduce tanto el discurso directo como indirecto de los personajes, con la intención de presentar en ambos discursos verbos neutros en contraste con verbos con mayor carga semántica. Por ejemplo, se sustituyó en algunos casos el verbo *dijo* por *respondió* y se agregó *preguntaba*. El propósito de esta modificación fue indagar si el uso de los signos de puntuación estaba sugerido por el tipo de verbo introductorio.

Se agregó una lista de elementos de la misma categoría con el propósito de presentar uno de los microespacios textuales que Ferreiro y Zucchermaglio (1996) identificaron como zonas de concentración de la puntuación. El fragmento agregado es: *Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos*.

Esta alteración tuvo dos finalidades. Por un lado, confirmar si la puntuación en este microespacio textual aparece en los textos de los niños previa a la delimitación de

⁴⁸ Los registros de las entrevistas resultaron fundamentales para la interpretación y análisis de los datos, particularmente para recuperar el proceso de introducción de las marcas en el texto.

otras unidades textuales, como la distinción entre la narración y los espacios dialógicos en un texto narrativo. Por otro lado, saber si el uso de la coma serial es, como lo han confirmado otros estudios (Simone, 1996; Ferreiro, et al, 1996; Dávalos, 2008), un signo de puntuación que se estabiliza a temprana edad en relación con otros signos de puntuación, como los signos de admiración e interrogación o el uso de guiones para introducir el discurso directo de los personajes.

Finalmente, fueron eliminados todos los signos de puntuación (plena). Sin embargo, se mantuvieron las mayúsculas con la intención de identificar posibles reflexiones en torno a esta marca gráfica, que si bien no es un signo de puntuación propiamente dicho sí es una pista de puntuación en general. Para contrastar las mayúsculas sintácticas del texto se introdujeron dos mayúsculas de nombre propio: *Nevado Cayambe*.

2.3.2 Versiones gráficas

Uno de los objetivos de este trabajo, mencionado anteriormente, era indagar si el arreglo gráfico del texto y, por tanto del discurso, influía en la introducción y en el uso de los signos de puntuación. Con base en este objetivo propusimos en la situación experimental dos versiones gráficas.

Una versión del texto organizado en párrafos, a la que denominamos **Texto en Párrafos (Tp)** y otra en donde el texto aparece en un solo bloque continuo, denominada **Texto Continuo (Tc)**. (El lector podrá encontrar en anexos las dos versiones propuestas).⁴⁹

Excepto el espacio ocupado por el título en cada versión, única coincidencia entre los textos, la disposición del texto en la página hace que cada versión presente distintas pistas y orientaciones gráficas que indican a los niños una organización particular del discurso en la página. Por ejemplo, en *Tp* las mayúsculas no son la única pista de puntuación. Los cambios de línea constituyen pistas gráficas que indican a los niños una mayor organización del texto que no presenta el *Tc*. En *Tp* el espacio en blanco entre cada párrafo y la mayúscula para dar inicio a cada párrafo constituyen un juego entre marcas gráficas que no posee el *Tc*, en el cual la única pista de puntuación son las mayúsculas.

Por tanto, las versiones propuestas a los niños poseen ya, aunque de manera distinta, un tipo de puntuación que organiza en algún sentido el discurso en la página:

⁴⁹ La elección de estas dos versiones se basó en la situación de exploración. Los resultados observados mostraron mayor introducción de signos de puntuación en las versiones gráficas con más fragmentación del texto (aquellos con cambio de línea para introducir el discurso directo de los personajes). Ésta fue la razón para elegir el contraste entre dos versiones gráficas muy distintas.

las mayúsculas, que indican algún tipo de frontera en el texto y los espacios en blanco, que definen cambios de línea para establecer párrafos, sangrías y márgenes en el texto según la versión gráfica. Es decir, poseen una puntuación de la *mise en page* a la que refiere Catach.

Con este contraste entre la presentación del texto en párrafos o de manera continua buscamos indagar si los niños consideraban el modo particular de la presentación del texto (*mise en page*) para el empleo de *puntuación plena*. Así, de las 30 parejas entrevistadas, 15 trabajaron con la versión en párrafos (*Tp*) y las otras 15 lo hicieron con la versión continua (*Tc*).

En todos los casos la situación de indagación fue la misma para cada una de las parejas, la diferencia radicó en la versión gráfica del texto presentada. En cada caso, los dos miembros de la pareja trabajaron con la misma versión gráfica del texto. La distribución final de los textos por versión gráfica es la siguiente:

Tabla 2. Distribución de los textos por versión gráfica

Grado	Tp		Tc	
	Parejas	Textos	Parejas	Textos
2°	5	10	5	10
4°	5	10	5	10
6°	5	10	5	10
Total	15	30	15	30

De esta manera nuestro *corpus* está integrado por 60 textos: 30 en versión en párrafos (*Tp*) y 30 en versión continua (*Tc*), distribuidos entre segundo, cuarto y sexto grado de primaria (10 *Tp* y 10 *Tc* por grupo de edad).

2.4 El cuento propuesto

El cuento que propusimos a los niños: “El zorro y el cóndor”, es ya una adaptación del texto original. En él se narra la historia de un zorro que, admirado por la blancura de la espalda del cóndor, pide a éste le revele su secreto. Engañado por el cóndor, el zorro muere tratando de obtener un pelaje blanco como el suyo.

Una interpretación literal del cuento es la antes citada. Sin embargo, las interpretaciones dadas por los niños durante las entrevistas se acercan más a la que se describe a continuación: un zorro que en su afán de cazar al cóndor cae en la trampa de éste y muere. La historia relata la manera en que el zorro trata de persuadir

al cóndor para caer en su trampa y cómo el cóndor, al darse cuenta de las intenciones del zorro, termina burlándolo para salvarse.

Presentamos al lector las características del cuento propuesto a los niños. Describimos primero su estructura narrativa y posteriormente señalaremos algunas pistas en el texto que podrían sugerir a los niños el empleo de puntuación.

2.4.1 Estructura narrativa

“El zorro y el cóndor” es un cuento que proporciona espacios interesantes para el uso de la puntuación. Presenta discurso narrativo (construido por la tercera persona indefinida del singular que puede suponerse es un narrador genérico relatando la historia); posee espacios de discurso citado (en particular, una forma dialógica de discurso directo en el cual los personajes alternan en las intervenciones), pero fundamentalmente presenta espacios de discurso indirecto donde las palabras de los personajes son reportadas en voz del narrador.

La historia posee pues un narrador que relata la historia y dos hablantes potenciales cuyos discursos pueden estar presentados de manera directa o indirecta.

En este sentido, las características narrativas del cuento hacen de éste un texto que provee espacios de reflexión acerca del uso de la puntuación en un contraste entre discurso directo e indirecto. Particularmente, permiten indagar el uso y las funciones que los niños atribuyen a los signos de interrogación y admiración, ya que tanto el contenido del discurso directo como del discurso indirecto presentan enunciados exclamativos e interrogativos que sugieren el uso de puntuación expresiva (interrogación y admiración).

El cuento está organizado en seis Espacios Narrativos (EN) con características distintas: 1) dos espacios que se estructuran sólo en narrativa pura⁵⁰ (EN1 y EN6); 2) un espacio que presenta narrativa y discurso directo (EN2); 3) dos espacios organizados en narrativa con discurso indirecto (EN3 y EN4); 4) y un espacio con narrativa, discurso directo e indirecto (EN5). En total, el cuento está organizado en seis espacios narrativos presentados de manera distinta según la versión gráfica (*Tp* y *Tc*).

A continuación, describimos las particularidades de cada espacio narrativo y mostramos en cada caso el arreglo gráfico que el espacio adquiere en cada versión.

⁵⁰ Entendemos por *narrativa pura* aquella que no posee discurso indirecto.

Título

EL zorro y el cóndor

Ilustración 1. Título según formato considerado en Texto en Párrafos (Tp) y Texto Continuo (Tc)

El espacio que ocupa el título en ambas versiones es el mismo: centrado en el margen superior de la página. En él se anuncia a los personajes del cuento: el zorro y el cóndor.

La mayúscula de inicio, el cambio de línea que separa el título del cuerpo del texto y los márgenes que lo ubican en el centro de la página, establecen ya una distinción entre el título y el cuerpo del texto. En algún sentido, estos arreglos constituyen ya un tipo de puntuación que organiza el título en la página (*mise en page*).

EN1 Narrativa pura

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera

Ilustración 2. EN1 según formato considerado en Texto en Párrafos (Tp)

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera Un zorro que lo había estado

Ilustración 3. EN1 según formato considerado en Texto en Continuo (Tc)

La narrativa comienza directamente, sin una fórmula de inicio. En términos de la enunciación, el EN1 está estructurado como narrativa. Es la voz del narrador la que introduce en la escena del relato al primer personaje de la historia. Las acciones del personaje, que sirven de apertura a la historia, son relatadas en copretérito y antecopretérito.

La diferencia entre una y otra versión radica en la presentación gráfica del espacio narrativo. En *Tp* el EN1 constituye en sí mismo un párrafo mientras que en *Tc* comparte el espacio de la línea gráfica con el inicio del espacio narrativo dos [*Un zorro que lo había estado*]. Pero en *Tp* la presentación en párrafo y la mayúscula de inicio

no son las únicas orientaciones que señalan el inicio de EN1; la sangría constituye una pista más que en algún sentido define la organización del primer espacio narrativo.

EN2 Narrativa y Discurso Directo

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle Cóndor qué hermoso está Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve Te gusta mi espalda contestó con seriedad el brusco cóndor

Ilustración 4. FN2 según formato considerado en Texto en Párrafos (Tp)

había brotado al llegar la primavera Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve Te gusta mi espalda contestó con seriedad el brusco cóndor El zorro le dijo que

Ilustración 5. EN2 según formato considerado en Texto Continuo (Tc)

El segundo espacio narrativo constituye un cambio en la organización narrativa del cuento. Inicia con la presentación del segundo personaje: el zorro, por parte del narrador y da paso al intercambio de discurso entre los personajes. Es decir, se pasa de la voz del narrador a la voz de los personajes en discurso directo y viceversa (de la voz de los personajes en discurso directo a la voz del narrador).

En ambas versiones gráficas (*Tp* y *Tc*) el inicio del espacio narrativo y de las enunciaciones de los personajes está marcado por una mayúscula. En ningún caso el inicio o final del discurso de los personajes coincide con el inicio o final de línea gráfica. Además de la mayúscula, no hay otras pistas gráficas que indiquen el cambio de enunciación o el cambio de voz en el diálogo.

Las diferencias entre una y otra versión residen en la organización gráfica del discurso. Mientras que en *Tp* el inicio del espacio narrativo coincide con el inicio de párrafo y es señalado con sangría, en *Tc* el inicio de EN2 se ubica a mitad de línea gráfica y comparte espacio con el final del EN1 [*había brotado al llegar la primavera*] y el inicio del EN3 [*El zorro le dijo que*]. Esto provoca que las enunciaciones directas de los personajes presenten un arreglo distinto en la página.⁵¹

⁵¹ En la versión en párrafos (*Tp*) el espacio narrativo dos (EN2) constituye en sí mismo un párrafo.

Desde el punto de vista enunciativo, EN2 es el único en todo el texto que presenta un cambio en el foco de la enunciación de la historia. Este cambio en el foco de la enunciación implica una distinción respecto al tiempo en que se narran los hechos. La secuencia de acciones puntuales se relata en tiempo pasado [*se acercó y le dijo*] [*contestó*] y aquéllas de mayor duración, que sirven para enmarcar las primeras, se narran en antecopretérito [*había estado observando*]. Mientras que el discurso directo de los personajes lleva a otro tiempo verbal: presente. El presente como tiempo propio de la enunciación coincide aquí con el presente de lo enunciado, es decir, con el tiempo del discurso de los personajes [*está*] [*es*] [*Te gusta*].

Así, en términos de su estructura narrativa, el EN2 inicia con la narración de dos acciones que constituyen el preámbulo del diálogo. Un diálogo que inicia con una entrada antepuesta [*dijo*] acompañada de un adverbio de modo [*burlonamente*] y una construcción adverbial temporal [*después de saludarle*] que indican la manera y el momento del *decir* del primer interlocutor: el zorro.

El discurso del zorro está presentado en dos partes, marcadas cada una por una mayúscula de inicio [*Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve*]. En la primera parte de la locución se enuncia al destinatario del discurso mediante un vocativo [*Cóndor*] que implica una relación de adjunción interesante desde el punto de vista enunciativo y textual porque vincula explícitamente a los interlocutores. La presencia del pronombre exclamativo [*Qué / qué*] sugiere el empleo de puntuación expresiva.

El fragmento de diálogo cierra con la réplica del cóndor [*Te gusta mi espalda*] al discurso del zorro. El discurso del cóndor está marcado por una mayúscula de inicio y por una entrada pospuesta [*contestó*].

El tipo de entrada (antepuesta en el primer caso y pospuesta en el segundo caso)⁵² hace que los dos discursos directos sean contiguos a nivel de lo enunciativo [*Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve Te gusta mi espalda*]. No hay, pues, pistas claras para distinguir las fronteras entre uno y otro discurso.

El tipo de entrada establece también una distancia enunciativa entre las voces del discurso [*zorro*] [*cóndor*] y los discursos de estas voces [*Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve*] [*Te gusta mi espalda*]. No resulta sencillo distinguir de quién es la voz del discurso ni cuál(es) es(son) su(s) enunciación(es).

⁵² Llamamos “entrada antepuesta” a la mención del hablante ubicada antes del discurso directo y “entrada pospuesta” a la mención del hablante que en lugar de preceder al discurso directo, se ubica después de éste (Ferreiro, *et al.* 1996).

Por tanto, dos son las dificultades posibles para la reflexión de este espacio narrativo: distinguir cuál es la voz del discurso y las fronteras entre uno y otro discurso. Las únicas pistas que el texto provee a los niños para dar cuenta de estos cambios son las mayúsculas que inician las enunciaciones directas de los personajes.

Independientemente de la versión gráfica, las características narrativas de este espacio lo convierten en un espacio altamente puntuable. Sabemos, por las escrituras infantiles de “Caperucita Roja”, que la puntuación tiende a concentrarse en el interior y en los límites del discurso directo y que la presencia de entradas pospuestas se relaciona significativamente con el aumento en la cantidad y variedad de signos (Ferreiro, 1996).

La presencia de ambas cosas (diálogo y entrada pospuesta) permite anticipar la introducción de puntuación para marcar el cambio de turno de los hablantes y la indicación del comienzo y fin de los enunciados atribuidos a los hablantes. Asimismo, el contenido de las enunciaciones directas de los personajes (enunciados interrogativos o exclamativos) puede sugerir a los niños el empleo de puntuación expresiva.

EN3 Narrativa con Discurso Indirecto

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color

Ilustración 6. EN3 según formato considerado en Texto en Párrafos (Tp)

espalda contestó con seriedad el brusco cóndor El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la

Ilustración 7. EN3 según formato considerado en Texto Continuo (Tc)

El tercer espacio narrativo presenta las palabras del zorro enunciadas en voz del narrador. Es el primer espacio narrativo con discurso indirecto.

En cuanto a la organización del discurso en la página, EN3 en *Tp* constituye un párrafo por sí solo. La mayúscula que da inicio al EN3 y la sangría al inicio del párrafo constituye dos pistas que señalan el inicio y cambio de espacio narrativo. Mientras que en *Tc*, EN3 comparte el espacio de línea gráfica con el final del espacio narrativo

anterior [espalda contestó con seriedad el brusco cóndor] y con el inicio del espacio narrativo siguiente [El zorro le respondió que esa noche fueran a escalar la].

En términos de la enunciación, en EN3 hay dos voces: la del narrador, que reporta las palabras del personaje, y la voz del zorro enunciada por el narrador.

El discurso del personaje está estructurado en dos partes, no marcadas con mayúscula de inicio. La voz del personaje es introducida en el discurso del narrador por la siguiente construcción con verbo neutro: *le dijo que*. Construcción que rige semántica y sintácticamente ambas partes del discurso, ya que el verbo que introduce la segunda parte de la declaración está elidido [**le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color**].

Así, la enunciación del discurso indirecto es una construcción: hablante + v. declarativo + contenido de la declaración 1 + conjunción (y) + (verbo elidido) + contenido de la declaración 2.

En estricto sentido, ninguna de las partes del discurso indirecto del personaje debe recibir puntuación. No obstante, pensamos que la presencia del verbo [*dijo*] que rige el discurso indirecto del personaje en la voz del narrador podría sugerir a los niños el empleo de puntuación, porque en una narrativa *dijo* es por excelencia el verbo que anuncia la presencia de un discurso directo.

EN4 Narrativa con Discurso Indirecto

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco

Ilustración 6. EN4 según formato considerado en Texto en Párrafos (Tp)

color El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco El zorro aceptó

Ilustración 7. EN4 según formato considerado en Texto Continuo (Tc)

Este espacio narrativo contiene un fragmento de discurso indirecto que constituye la réplica del cóndor al discurso indirecto del zorro en el espacio narrativo anterior (EN3).

En cuanto a la organización del discurso en la página, EN4 en *Tp* constituye un párrafo por sí solo. La mayúscula que da inicio al EN4 y la sangría que señala el inicio del párrafo son dos pistas que indican el inicio del espacio narrativo. Mientras que en *Tc*, EN4 comparte el espacio de línea gráfica con el final del espacio narrativo anterior [*color*] y con el inicio del espacio narrativo siguiente [*El zorro aceptó*]. Es el único espacio narrativo que posee mayúsculas de nombre propio.

Al igual que en el espacio narrativo anterior, en términos de la enunciación del discurso en EN4 hay dos voces: la del narrador, que reporta las palabras del personaje, y la voz del cóndor enunciada por el narrador.

El contenido de la declaración del personaje se presenta en dos partes marcadas por una mayúscula de inicio y regidas, dentro del discurso del narrador, por verbos distintos [*El cóndor **le respondió que** esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve*] [*También **le dijo que** de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco*].

Así, el contenido del discurso indirecto presenta una construcción: hablante + v. declarativo + contenido de la declaración 1 + adv. modo [*También*] + v. declarativo 2 + contenido de la declaración 2.

En estricto sentido, el discurso indirecto del personaje no debe recibir puntuación. No obstante, consideramos que la presencia de los verbos [*respondió / dijo*] que rige el discurso indirecto del personaje en la voz del narrador podrían sugerir a los niños la presencia de un diálogo directo y por tanto el empleo de puntuación. Así mismo, pensamos que la presencia de la construcción *para que* puede sugerir el empleo de puntuación para marcar algún tipo de oración explicativa.

EN5 Narrativa, Discurso Indirecto y Discurso Directo

El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que sí tenía frío No respondía el zorro muriéndose de frío

Ilustración 8. EN5 según formato considerado en Texto en Párrafos (Tp)

su pelambre se iba a convertir en color blanco El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío No respondía el zorro muriéndose de frío

Ilustración 9. EN5 según formato considerado en Texto Continuo (Tc)

Por su estructura narrativa, EN5 es el único espacio en el cuento que presenta un contraste entre discurso directo e indirecto. Están presentes tres voces potenciales del discurso: la del narrador y la de los personajes (el cóndor y el zorro). En él el narrador asume, por un lado, la voz del discurso que reporta el contenido de la declaración de uno de los personajes [*De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío*] y, por otro, cede la voz de la enunciación a uno de ellos [*No*].

En ambas versiones gráficas (*Tp* y *Tc*) el inicio del espacio narrativo está marcado por una mayúscula. En ningún caso el inicio o final del contenido de la declaración de los personajes coincide con el inicio o final de línea gráfica.

Las diferencias entre una y otra versión residen en la organización gráfica del discurso. Mientras que en *Tp* el inicio del espacio narrativo coincide con el inicio de párrafo y es señalado con sangría, en *Tc* el inicio de EN5 se ubica al final de línea gráfica y comparte espacio con el final del espacio narrativo cuatro [*su pelambre se iba a convertir en color blanco*]. Esto provoca que las enunciaciones indirectas de los personajes presenten un arreglo distinto en la página y que algunas puedan ser interpretadas con sentido completo. Por ejemplo, en *Tc* la presencia de la mayúscula que da inicio al espacio narrativo y el final de línea hacen susceptible la interpretación de la siguiente construcción con sentido completo: *El zorro aceptó*.

Desde el punto de vista enunciativo, este espacio presenta un diálogo directo. El discurso del primer interlocutor (el cóndor) se enuncia en discurso indirecto [*De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío*]; pero el discurso del segundo interlocutor (el zorro) puede admitir por lo menos dos interpretaciones: como discurso directo [*No*], tal cual lo sugiere el Texto original (*To*) y el trabajo de algunos niños o como una acción verbal narrada [*No respondía el zorro muriéndose de frío*].

La ambigüedad de este último espacio está dada por el tiempo del verbo que rige el discurso de personaje [*respondía*]. Un verbo en copretérito que indica una acción o estado de cosas simultáneos a un instante anterior al momento en que se habla y que expresa una duración en el acto del habla. Por tanto, es más difícil poder distinguir ahí la presentación directa de las palabras del personaje.

Al igual que en EN2, la secuencia de acciones puntuales se relatan en tiempo pasado [*aceptó / se puso*], mientras que la presentación del discurso de los personajes (indirecta o directa según sea interpretado el discurso del segundo interlocutor) lleva a otro tiempo verbal: copretérito [*preguntaba / respondía*].

Desde el punto de vista sintáctico, el discurso indirecto del cóndor está precedido por un referente temporal [*De rato en rato*]. La presentación de las palabras del personaje en voz del narrador está constituida por la referencia al hablante mediante un vocativo [*cóndor*]; el verbo declarativo [*preguntaba*] que anuncia la presencia de un acto elocutivo y el adverbio de modo [*sonriendo*] que asume la carga del decir del personaje en voz del narrador.

En esta estructura sintáctica es la conjunción [*que*] la que da entrada al discurso del personaje en voz del narrador [*si tenía frío*], en tanto el pronombre clítico [*le*] hace implícito el destinatario del discurso indirecto [*el zorro*].

Si bien el discurso indirecto no recibe puntuación en un texto convencional, la presencia de un diálogo, aun cuando éste sea interpretado en discurso indirecto, sugiere anticipar el empleo de puntuación para señalar de algún modo el intercambio entre los personajes.

Así, la presencia de intercambios de discurso en EN2 y EN5 (el primero de ellos en un formato de diálogo directo y el segundo referido en voz del narrador en EN5) permiten anticipar la introducción de puntuación para señalar los cambios de turno de los hablantes y la indicación del comienzo y fin de los enunciados atribuidos a los hablantes. También nos permitirá indagar si los niños establecen o no diferencias en la puntuación empleada en uno y otro espacios, es decir, entre el discurso directo (EN2) e indirecto (EN5).

EN6 Narrativa pura

Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó Había muerto

Ilustración 10. EN6 según formato considerado en Texto en Párrafos (Tp)

Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contesto Había muerto

Ilustración 11. EN6 según formato considerado en Texto Continuo (Tc)

El último espacio narrativo contiene el desenlace de la historia: la muerte del zorro. En términos de la presentación gráfica es el espacio narrativo que presenta más coincidencias entre las versiones del texto (*Tp* y *Tc*). En ambos casos el inicio del espacio narrativo está marcado por una mayúscula y por el inicio de línea gráfica. La diferencia entre una y otra versión está en que en *Tp* el EN6 constituye un párrafo, en tanto que en *Tc* continúa después del espacio narrativo cinco.

Este espacio narrativo posee una lista nominal construida por referentes temporales [*semanas días horas y minutos*] en la cual anticipamos el empleo de puntuación para separar cada uno de los elementos de este microespacio.

La descripción realizada hasta aquí sobre la estructura narrativa del texto y los espacios que lo conforman permite observar la complejidad de la tarea propuesta a los niños, quienes debieron tomar decisiones, como lectores, respecto a la información ofrecida por el texto para interpretar el discurso. Pero también como revisores tuvieron que afrontar los problemas que la estructura narrativa de estos dos espacios en particular les proponía.

Como veremos en los siguientes capítulos, la puntuación empleada por los niños en estos espacios narrativos revela los problemas que desde el punto de vista enunciativo, discursivo y sintáctico les presentaron las características antes citadas.

2.4.2 Contrastes específicos al interior del texto

En la descripción de los espacios narrativos señalamos una serie de *pistas* (discursivas y gráficas) que podrían sugerir el empleo de signos y la descripción de espacios narrativos que por sus características enunciativas y discursivas constituyen espacios potencialmente puntuables.

Ahora bien, este apartado tiene el objetivo de presentar algunas pistas que intencionalmente favorecimos para crear una serie de *contrastes* al interior del texto, independientemente del formato. Contrastes que serán un referente en el análisis de la puntuación empleada en el texto completo de algunos niños (Capítulo 6).

El primer contraste lo constituyen las mayúsculas de nombre propio (*signe-mot*) y las mayúsculas sintácticas (*signe-phrase*). A estas últimas es posible asociar algún signo de puntuación (punto fundamentalmente) en tanto que las primeras no demandan puntuación alguna. El texto propuesto a los niños mantuvo las mayúsculas (*signe-phrase*) del texto original a las que agregamos dos mayúsculas de nombre propio *Nevado Cayambe* (EN4).

Así el texto propuesto a los niños presenta mayúsculas en seis contextos distintos, a saber la mayúscula de:

1. Título
2. Inicio de texto (EN1)
3. Inicio de discurso directo (EN2 y EN5)
4. Cambio de voz (EN5)
5. Inicio de discurso indirecto (EN3, EN4, EN5)
6. Nombre propio (EN4)

Sólo en el *Tp* encontramos mayúsculas que dan inicio a párrafos.

Como mencionamos en el Capítulo 1, la mayúscula no es un signo de puntuación propiamente dicho, pero sí una pista de puntuación en general, que asociada al punto establece fronteras sintácticas al interior de los textos. Por ello, la presencia de signos asociados a las mayúsculas (como *signe-mot* o como *signe-phrase*) es un dato que deberá ser analizado en la puntuación global de los niños.

En este sentido, el contraste propuesto busca indagar si los niños son sensibles a los contextos donde se presenta la mayúscula. Por ejemplo, si los niños emplean puntuación expresiva asociada a las mayúsculas que inician los discursos de los personajes o algún otro signo (coma, guión) para señalar el inicio de un discurso independientemente de la mayúscula, o bien, si emplean punto en las mayúsculas de nombre propio (mayúsculas que en estricto sentido no admiten puntuación sintáctica).

El texto presenta una pista más que sugiere el uso de puntuación, expresiva particularmente. Nos referimos a la presencia del pronombre exclamativo *Qué / qué* [*Cóndor **qué** hermoso está usted / **Qué** linda es su espalda tan blanca como la nieve*].

En este sentido, la presencia de la palabra polivalente **que** (con o sin acento) presente en otros espacios del texto constituye un contraste para el análisis de la puntuación empleada por los niños. El texto presenta espacios donde la palabra *que* adquiere distintas funciones sintácticas:

- como pronombre relativo [///el hermoso plumaje **que** le había brotado al llegar la primavera///] [*Un zorro **que** lo había estado observando*///]
- como conjunción que introduce el complemento del verbo en el discurso indirecto, es decir, el contenido de la declaración del personaje [*El zorro le dijo **que** admiraba sobremanera su blancura y **que** le revelara el secreto ///*] [*El cóndor le respondió **que** esa noche*///] [*También le dijo **que** de este modo ///*] [/// el cóndor le preguntaba sonriendo **que** si tenía frío///]
- y en construcciones con preposición [/// y *que* le revelara el secreto **para que** el pelaje de su espalda fuese igual de bello y del mismo color///] [/// *que* esa noche

*fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe **para que** el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas//*] [*Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos **hasta que** a la siguiente pregunta del cóndor//*]

Analizar la puntuación que surja a partir de esta palabra polivalente cobra relevancia para saber si los niños son sensibles a los distintos espacios textuales donde se presenta, al valor sintáctico que adquiere y por tanto al tipo de signos asociados a esta palabra en función del contexto y de los elementos sintácticos que delimita o introduce. El contraste para el análisis está puesto en identificar la puntuación empleada por los niños en el pronombre exclamativo [*qué / Qué*] y en los distintos espacios donde aparece la palabra *que*.

La presencia de entradas antepuestas [*le dijo burlonamente después de saludarle*] y pospuestas [*contestó con seriedad el brusco cóndor*] [*respondía el zorro muriéndose de frío*] constituye otro punto de análisis, para saber si los niños emplean una variedad de signos en función del tipo de entrada del discurso. Ferreiro y otras (1996) anunciaban ya la presencia de puntuación asociada a las entradas pospuestas, Rodríguez (2009) por su parte sugería el uso reservado de los dos puntos en las entradas antepuestas. La intención de este contraste es analizar el tipo de puntuación que pueda surgir en uno y otro tipo de entrada, particularmente signos que anuncian la presencia de una voz ajena a la del narrador (dos puntos y guiones).

Como lo mencionamos en este capítulo (apartado 2.3.1 Alteraciones al texto para los propósitos del estudio), una de las modificaciones hechas al texto fue la introducción de verbos con mayor carga semántica. Uno de los contrastes que favorecimos fue la presentación de verbos neutros [*dijo*] en oposición a verbos con mayor carga semántica, que atribuyen algún significado complementario al decir del personaje [*contestó, respondió, preguntaba*]. Estos últimos podrían sugerir a los niños el empleo de puntuación expresiva en las enunciaciones directas e indirectas, ya que introducen tanto el discurso directo como indirecto de los personajes.

Con respecto al verbo *dijo* como entrada de discurso directo o como entrada de discurso indirecto, surgen las siguientes preguntas: ¿qué puntuación surge antes y después de este verbo?, ¿hay diferencias en el tipo de signos introducidos alrededor de este verbo en función del discurso que introduce: directo o indirecto?

El tiempo verbal constituye otro contraste. En particular nos interesa saber si los niños emplean signos de comunicación o de mensaje (interrogaciones, admiraciones, guiones, dos puntos, comillas) (Catach, 1994) en función dos tiempos verbales: pasado [*dijo / contestó / respondió / aceptó*] que denotan acciones verbales

puntuales y copretérito [*preguntaba / respondía*] que indican una acción o estado de cosas simultáneos a un instante anterior al momento en que se habla.

Finalmente, señalamos un contraste más para el análisis de la puntuación empleada por los niños: la presencia de enunciaciones interrogativas y admirativas en discurso directo e indirecto que sugieren el empleo de puntuación expresiva. Saber si los niños reservan puntuación expresiva en función del discurso es foco central del análisis de los datos.

2.5 Precisiones metodológicas para el análisis de los datos

Cuando se trata de trabajar con textos producidos por los niños es necesario elegir criterios para su transcripción, criterios que permitan trabajar con ellos a fin de analizarlos (Ferreiro, 2008). Aun cuando en este estudio la tarea propuesta a los niños consistió en introducir puntuación a un texto escrito por otro y no en la producción de uno propio, el texto puntuado por cada niño necesitó un tratamiento particular.

La puntuación empleada por los niños fue introducida en distintos momentos de la tarea; sufrió una serie de transformaciones y modificaciones antes del producto final que merecen la pena ser distinguidas y recuperadas como parte del proceso. Por esta razón los textos puntuados necesitaron de un tratamiento particular para su análisis e interpretación.

Este apartado tiene como objetivo presentar algunos criterios adoptados para trabajar los textos puntuados por los niños y algunos más elegidos para la transcripción de las entrevistas y el tratamiento de los datos.

2.5.1 El tratamiento de los textos para su análisis y presentación

Como anticipamos, la puntuación introducida por los niños estuvo determinada por dos momentos durante la entrevista: en un abordaje inicial e individual del texto y a partir de la revisión del mismo en intercambio con el compañero.

Con la finalidad de distinguir la puntuación introducida en cada uno de los momentos de la tarea elaboramos una transcripción de los textos puntuados por los niños considerando sólo la **Puntuación inicial (Pi)** y otra más identificando la **Puntuación en la revisión (Pr)**, es decir, los cambios realizados durante el intercambio entre pares (introducción de nuevos signos, eliminación, modificación o transformación de los signos).

Al producto de estas dos puntuaciones (resultado de los signos azules que permanecieron en el texto después de la revisión y las transformaciones y

modificaciones de los signos) la denominamos la **Puntuación final (Pf)** en el texto de cada niño. Puntuación final que recuperamos en un solo documento que permite disponer de información acerca de la puntuación global empleada por los niños en sus textos. Un documento en el que las señales de cambios en el texto fueron eliminadas, dejando sólo el producto final de la puntuación introducida por los niños.

Así, para efectos del análisis los 60 textos que conforman nuestro *corpus* se desglosaron en 60 textos con Puntuación Inicial (Pi), 60 con Puntuación Roja (Pr) y 60 textos con Puntuación Final (Pf).

En la transcripción de la puntuación elegimos dos criterios respecto a la presentación de los signos. El primero de ellos refiere a la graficación de los signos de admiración e interrogación. En todos los casos en que estos signos fueron graficados por los niños en sentidos inversos, en la transcripción, el sentido de los signos fue normalizado considerando el contexto de su introducción.

El segundo de ellos refiere a la presentación del dato en sí mismo. En todos los casos dejamos un espacio en blanco antes y después de cada signo para dar valor al signo como carácter independiente de la palabra y evitar interpretaciones sugeridas por la transcripción del dato. Por ejemplo,

saludarle , Cóndor ¡ qué hermoso ! está usted Qué linda es

Para que el lector tenga una idea de las razones que nos llevaron a recuperar las marcas en un documento legible que nos permitiera analizar la puntuación en los textos, presentamos un fragmento del Texto original (To) de Brayan Alan (11;10) y la transcripción de la Pi, la Pr y la Pf.

Texto original (To)

había brotado al llegar la primavera. Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle. Cóndor, qué hermoso está usted. Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve. Te gusta mi espalda? contestó con seriedad, el brusco cóndor. El zorro le dijo que

Brayan (n53_Tc6_To)

Los fragmentos de textos transcritos intentan presentar con la mayor fidelidad posible el proceso de introducción de signos en el texto de Brayan. Las correcciones o

tachaduras que originaron el cambio de algún signo o la eliminación de éste pueden transcribirse con una marca especial que permita identificarlas. Sin embargo, preferimos no incluirlas para facilitar la comprensión del lector.

Alertamos al lector que para la transcripción de los signos respetamos el color de la marca y aumentamos el tamaño del signo, lo que en algunos casos amplía los espacios del texto, generando el efecto de un doble interlineado que no aparece en los textos propuestos a los niños (*Tp* y *Tc*).

Puntuación Inicial (*Pi*)

había brotado al llevar la primavera . Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle : Cóndor – qué hermoso está usted . Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve – Te gusta mi espalda contestó con seriedad el brusco cóndor . El zorro le dijo que

Brayan (n53_Tc6_Pr)

La transcripción de la Puntuación Inicial (*Pi*) permite observar que en el fragmento citado las primeras marcas en el texto de Brayan son puntos asociados a las mayúsculas del texto, dos puntos en el cambio de enunciación y guiones en las enunciaciones directas de los personajes.

Puntuación Revisión (*Pr*)

había brotado al llegar la primavera Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle . – Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve ; Te gusta mi espalda ? – contestó con seriedad , el brusco cóndor El zorro le dijo que

Brayan (n53_Tc6_Pr)

De la transcripción de la puntuación empleada en la revisión (*Pr*) se deducen los siguientes cambios. Los dos puntos introducidos por Brayan entre la entrada antepuesta y el inicio del discurso directo [*saludarle : Cóndor*] fueron transformados por un punto y un guión durante la revisión. Pero las marcas en la *Pf* [*saludarle . - Cóndor*] no se entienden sólo por este cambio. Durante la revisión Brayan modifica las fronteras del guión empleado en su *Pi* entre el destinatario del discurso y el inicio de la enunciación [*Cóndor - qué hermoso está usted* → *saludarle - Cóndor qué hermoso está usted*]. La puntuación final en este espacio es resultado de estos dos cambios.

Durante la revisión, Brayan incluye además signos de interrogación en el discurso directo del cóndor; guión entre el discurso del cóndor y la entrada antepuesta y una coma para separar los elementos que constituyen la entrada pospuesta [*¿ Te gusta mi espalda ? - contestó con seriedad , el brusco cóndor*].

La *Pf* en el siguiente fragmento en el texto de Brayan es resultado de estos cambios e inserciones.

Puntuación Final (*Pf*)

había brotado al llegar la primavera . Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle . – Cóndor qué hermoso está usted . Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve – ¿ Te gusta mi espalda ? – contestó con seriedad , el brusco cóndor . El zorro le dijo que

Brayan (53_Tc6_Pf)

La descripción de los cambios realizados en el texto de Brayan no pueden ser comprendidos sólo a partir de la puntuación final en su texto. Al igual que en el ejemplo de Brayan, en cada texto puntuado fue necesario recuperar en distintos documentos la Puntuación Inicial (*Pi*), la Puntuación Roja (*Pr*) y recurrir a las observaciones realizadas durante la entrevista y a la grabación (en audio y video) para restituir el proceso de introducción de los signos.

2.5.2 La transcripción de las entrevistas

Dado que nuestro objeto de estudio – la puntuación – es uno de los recursos de la lengua empleados en la transcripción del dato oral, la puntuación fue omitida en la transcripción de las entrevistas. Los únicos signos que aparecen en la transcripción de la entrevista son los signos introducidos por los niños. Fueron omitidas también las mayúsculas, excepto la mayúscula que indica los turnos de habla en la entrevista (inicial del nombre del niño y de la entrevistadora). Las únicas mayúsculas presentes en el cuerpo de la entrevista son aquellas presentes en el texto propuesto a los niños.

El dato de *lectura* y cualquier referencia textual al cuento fueron marcadas con cursivas. Las pausas en la lectura o en el discurso de los niños fueron marcadas por una línea vertical | .

Los fragmentos inaudibles fueron marcados por dos corchetes y tres puntos suspensivos [...] ⁵³

Dado que nuestro interés está puesto en el proceso de introducción de los signos y en las razones que llevaron a los niños a la elección de un signo y no otro, para términos de la presentación del dato las transformaciones y los movimientos de las fronteras de los signos fueron señalados en el cuerpo de las entrevistas como se muestra a continuación:

Transformación del signo

saludarle , Cóndor qué hermoso está usted → saludarle - Cóndor qué hermoso está usted

Movimiento en las fronteras del signo

¿ le preguntaba sonriendo que si tenía frío ? → ¿ que si tenía frío ?

Una flecha → indica el resultado de la transformación o movimiento del signo en el texto. En todos los casos se presenta el arreglo inicial y el arreglo que surge de la transformación o movimiento, como lo muestran los ejemplos anteriores.

En los casos de un signo que no poseen un par obligatorio que permitiera identificar con claridad las fronteras (inicial y final) del signo presentamos siempre la palabra anterior y posterior al signo del cual hacemos referencia para evitar problemas en la interpretación de los resultados dados por la presentación del dato

Cóndor - qué hermoso está usted → saludarle - Cóndor qué hermoso está usted

Tres líneas /// indican que el texto continúa.

El uso del signo de porcentaje % después de un signo de puntuación indica que el signo coincide con el final de línea gráfica. Por ejemplo:

su pelambre se iba a convertir en color blanco , El zorro aceptó . %

⁵³ Elegimos el uso de los corchetes como único signo en la transcripción porque en ningún caso fueron introducidos por los niños.

Las notas aclaratorias en el cuerpo de la entrevista sobre las actitudes de los niños frente al texto, respecto a la introducción, transformación o eliminación de los signos fueron marcadas entre corchetes []. Así una transformación o movimiento señalado en el cuerpo de la entrevista fue siempre colocado entre corchetes, como se muestra a continuación:

[¿ le preguntaba sonriendo que si tenía frío ? → ¿ que si tenía frío ?]

Todos estos criterios deben ser considerados en la lectura de los resultados y el análisis de los datos presentados en los siguientes capítulos.

2.6 Códigos y glosario de términos

En el tratamiento y análisis de los datos utilizamos una serie de códigos y términos que nos permitieron un mejor manejo de la información. Presentamos aquí las referencias a las que apelan dichos códigos y términos con la finalidad de colaborar en la lectura del análisis de los datos. Las expresiones definidas son utilizadas a lo largo de todo el documento y resulta difícil tener siempre presente el sentido que se adjudica a cada una. Por lo tanto, resulta importante disponer de este breve listado que puede funcionar como “ayuda al lector” en el proceso de lectura del texto.

Puntuación sintáctica: a la que Catach (1998: 8) se refiere como el conjunto de signos separadores o lógicos (coma, punto y coma, punto, signos de interrogación y admiración y puntos suspensivos). Dentro de esta última distinguimos para efectos de la presente investigación la **puntuación expresiva** constituida por los signos de interrogación y admiración que, además de indicar el inicio y final de la frase, tienen un valor modal.

Puntuación de comunicación: a la que Catach (1998: 8) refiere como el conjunto de signos de comunicación o de mensaje (dos puntos, guión, comillas, paréntesis, corchetes).

Introducir: refiere siempre a una variedad nueva de signos.

Agregar: incorporar la misma variedad de signos en más cantidad.

Transformación del signo: señala el cambio de un signo por otro sin modificar la ubicación de la marca. Por ejemplo, el cambio de signos de interrogación por signos de admiración o el cambio de una coma por un guión.

¿ qué hermoso está usted? → ¡ qué hermoso está usted !

saludarle , Cándor qué hermoso está usted → saludarle - Cándor qué hermoso está usted

Movimiento de las fronteras del signo: apela al cambio en la ubicación de un signo que amplía o reduce las fronteras de la enunciación marcada por el signo. Por ejemplo:

¿ le preguntaba sonriendo que si tenía frío ? → ¿ que si tenía frío ?

Qué linda , es su espalda tan blanca como la nieve → Qué linda es su espalda , tan blanca como la nieve

Pistas: información provista por el texto que podría sugerir a los niños el uso o no de la puntuación. Distinguimos cuatro tipos de pistas: 1) **pistas gráficas** (blancos de cambio de línea, sangría y final de párrafo y las mayúsculas), 2) **pistas discursivas** (cambios de enunciación, cambios de voz, contraste entre discurso directo e indirecto), 3) **pistas lingüísticas** (léxico, adverbios, significado de algunos verbos, concordancia tiempo y persona, polivalencia de la función sintáctica de la palabra *que*, entre otras).

Otros códigos son referidos a lo largo del trabajo, entre ellos:

Pi: refiere a la Puntuación Inicial introducida por cada niño de manera individual antes de la revisión del texto con el compañero.

Pr: apela a la puntuación introducida durante la Revisión, incluye las transformaciones y los movimientos en las fronteras de los signos y los rastros de los signos eliminados.

Pf: indica la Puntuación Final en el texto de cada niño, es decir, la puntuación resultado de la eliminación de marcas, de las transformaciones y los movimientos en las fronteras de los signos, de la introducción de nuevas marcas en el texto durante la revisión, así como los signos introducidos inicialmente que permanecieron en el texto de cada niño después de la revisión del texto.

Tp: designa la versión en párrafos del texto.

Tc: designa la versión continua del texto.

n1_Tc2_Pf: clave con la cual son identificados los textos de los niños, utilizada para la organización de los datos durante el análisis. El primer código (**n1**) corresponde al número de sujeto; el segundo (**Tc2**) indica la versión gráfica trabajada por el niño (**Tc**) y el grado escolar (2); el tercero (**Pf**) señala si el texto presentado

contiene la Puntuación Inicial (*Pi*), la Puntuación Roja (*Pr*) o bien la Puntuación Final (*Pf*).

Así, la clave n1_Tc2_Pf indica que el sujeto 1 trabajó con una versión del Texto continuo; cursaba el segundo grado y la puntuación que presentamos en su texto es la Puntuación Final. Para ilustrar mejor las indicaciones de esta clave presentamos al lector otro ejemplo: **n42_Tp4_Pi** señala que el niño 42 trabajó con una versión del Texto en Párrafos; cursaba el cuarto grado y la puntuación a la que referimos es la Puntuación Inicial.

EN: espacio narrativo

DD: discurso directo

DI: discurso indirecto

N: narrativa pura (sin discurso directo ni indirecto).

CAPÍTULO 3

Análisis general de la puntuación

3.1 Introducción

En este capítulo presentamos un análisis general de la puntuación en el *corpus* recolectado, en dos partes. Presentamos primero un análisis cualitativo de los efectos de la revisión en la variedad de signos utilizados y posteriormente un análisis cuantitativo de la ocurrencia de signos en términos de la cantidad y variedad y de la distribución de la puntuación en los espacios narrativos.

Para ello, recuperamos la Puntuación Inicial (P_i) que los niños utilizaron ante la consigna dada “Introduce todos los signos de puntuación que creas este cuento debe llevar” (puntuación que da cuenta de las posibilidades individuales de los niños frente a la tarea propuesta)⁵⁴ y la Puntuación Final (P_f) resultado de los signos iniciales que permanecieron en el texto después de la revisión y de los cambios realizados durante ésta.

El desglose de estos dos momentos –Puntuación Inicial (P_i) y Puntuación Final (P_f)– nos permitirá describir y analizar el efecto de la revisión en la variedad de signos utilizados y tratar de encontrar pistas que nos ayuden a saber si el formato textual (T_p y T_c) tuvo incidencia en la introducción de signos.

Los resultados aquí presentados se obtuvieron a partir del análisis de la puntuación empleada por cada niño en el cuerpo del texto. La puntuación del título es parte de un análisis posterior (Capítulo 5).

3.2 Criterios de análisis

El análisis de la puntuación introducida por los niños requiere tomar ciertas precauciones. Por un lado, no es posible atribuir a la puntuación utilizada por los niños los propósitos que ésta puede cumplir desde la perspectiva de un adulto alfabetizado. Por otro lado, tampoco es posible tomar como punto de referencia las reglas que rigen el uso de la puntuación, ya que, como señalamos en el primer capítulo, éstas tienen márgenes amplios y flexibles en su aplicación: dependen del estilo del autor y del género textual. Características que a su vez los niños están tratando de aprender.

En este estudio el análisis de la puntuación se complica, porque no en todos los casos los niños pudieron explicitar las razones que guiaron la introducción y la elección de los signos en el texto. Por ello, los criterios utilizados para describir y

⁵⁴ Recordamos al lector que, aun cuando la entrevista se realizó en pareja, el abordaje inicial fue un acercamiento individual a la tarea de introducir signos en el texto antes de la revisión con el compañero.

analizar los usos y las funciones que los niños atribuyen a los signos de puntuación se basan fundamentalmente en la presencia de signos en los textos y, cuando el dato así lo permita, en las reflexiones metalingüísticas que los niños lograron explicitar en sus respuestas o que podamos inferir a partir de ellas en torno a la función sintáctica, semántica o prosódica que la puntuación puede estar cumpliendo. Tres funciones que, como señala Zamudio (2008), están involucradas en la compleja y tardía adquisición de la puntuación.

3.3 La revisión y el intercambio entre pares

Todos los niños entrevistados (60 en total) usaron puntuación en el abordaje inicial y durante la revisión en pareja, sólo dos de los 60 niños entrevistados no introdujeron nuevas marcas en el texto a pesar de que sus compañeros de pareja sí lo hicieron; su revisión consistió en modificar, transformar o eliminar los signos empleados inicialmente. Es decir, la revisión y el intercambio en pareja propiciaron, sin excepción, que todos los niños intervinieran en su texto agregando o introduciendo nuevos signos o modificando los signos iniciales.

La puntuación empleada por los niños en el abordaje inicial está constituida principalmente por puntos y comas. En todos los grupos de edad la revisión favoreció la introducción de signos de admiración e interrogación (puntuación expresiva) y sólo en algunos casos el uso de dos puntos, guiones, paréntesis y comillas.

En función del repertorio utilizado, las 30 parejas entrevistadas (10 por cada grupo de edad) se distribuyen en dos grandes grupos: a) parejas en las que los miembros concuerdan en la variedad (pero no necesariamente en la cantidad, función y lugar) de signos introducidos en *Pi* como en *Pf* (24 parejas en total, 80%) y b) parejas cuyos miembros presentan discordancia en la variedad de signos empleados en *Pi* o en *Pf* (6 parejas en total, 20%).

a) Parejas con concordancia inicial y final en lo relativo a la variedad de signos utilizados

En las 24 parejas que presentan concordancia inicial (*Pi*) y final (*Pf*) *el punto y la coma* forman parte del repertorio utilizado inicialmente, sólo en 12 de las 24 parejas los niños emplean además *interrogaciones* o *admiraciones* de inicio.

Tabla 1. Parejas con concordancia inicial y final en lo relativo al repertorio de signos utilizados
n=24

Repertorio	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
<i>pu</i> y <i>vi</i> en Pi y Pf	1	1	1	3
<i>pu</i> y <i>vi</i> en Pi → <i>iab</i> y/o <i>aab</i> Pf	4	4	1	9
<i>pu</i> <i>vi</i> <i>iab</i> y/o <i>aab</i> en Pi y Pf	3	3	6	12
Total	8	8	8	12

En tres parejas los niños utilizan sólo puntos y comas en *Pi* y *Pf*; en las nueve parejas restantes la revisión favoreció el uso de signos expresivos (ver en Anexos la distribución de las parejas por versión gráfica, Tabla PG1).

¿Cuál es entonces el efecto de la revisión en la puntuación empleada por estas 24 parejas, si presentan concordancia en *Pi* y *Pf*?

En estas 24 parejas la revisión promovió la reflexión sobre la puntuación inicial, de tal forma que los niños confirmaron el uso de los signos iniciales, transformaron y movieron las fronteras de éstos y agregaron o eliminaron signos. En algunos casos, esta actividad propició la introducción de signos de interrogación y admiración no utilizados inicialmente por ningún miembro, o bien la introducción del par de signos expresivos no empleado en el abordaje inicial. En todos los casos el intercambio entre pares dio lugar a reflexiones sobre los usos y las funciones de los signos, no consideradas inicialmente por uno o por los dos niños de la pareja.

Veamos algunos ejemplos.

a.1) Parejas que emplean sólo puntos y comas en su puntuación inicial y final

En tres de las 24 parejas, que concuerdan en el repertorio de signos utilizados en la puntuación inicial y final, los niños emplean sólo puntos y comas en los dos momentos de la tarea propuesta. La puntuación final en el texto de estos niños se limita al uso de puntos y comas (ver anexos, Tabla PG3) aún cuando estos niños refirieron conocer, previo a la introducción de signos en el texto, una variedad más amplia de signos.

Se trata de tres parejas, distribuidas en los tres grupos de edad, que durante la revisión trabajaron en la eliminación y movimiento de las fronteras de los signos iniciales y en agregar nuevas comas para delimitar otras unidades no marcadas en el abordaje inicial. El punto deja de ser utilizado en la revisión (Juan 7;7 y Diana 8;3, Giovanna 9;8 y Edgar 10;10 y Marifer 11;7 Juan Alejandro 12;3).

a.2) Parejas que emplean puntos y comas en su puntuación inicial y signos expresivos en su puntuación final

En nueve de las 24 parejas, que concuerdan en la variedad de signos utilizados en la puntuación inicial y final, la revisión propició la introducción de puntuación expresiva (ver anexos, Tabla PG4). Se trata de parejas, principalmente entre 7 y 10 años, cuyos miembros emplean puntos y comas en su puntuación inicial y hasta la revisión agregan interrogaciones o admiraciones. La introducción de puntuación expresiva durante la revisión no excluye, en algunos casos, la posibilidad de agregar puntos y comas en espacios no trabajados inicialmente. Veamos tres casos.

En este conjunto de nueve parejas cuando un par de signos expresivos fue introducido, éste fue siempre un par de interrogaciones. Las admiraciones por su parte pueden o no ser utilizadas. Sin embargo, encontramos una pareja de ocho años (Xiomara 8;1 años y Abraham 8;7 años) que durante la revisión introduce sólo admiraciones en el discurso directo de los personajes guiada por la interpretación que hace Xiomara de la palabra [Qué]. Transcribimos un fragmento de entrevista.

E: oigan y qué otros signos me dijeron que conocían
A y X. comas | puntos | admiración y paréntesis
E: creen que algunos de esos signos se necesiten también en este cuento | será necesario utilizar alguno otro o ya no
X: sí | será necesario como aquí *Qué hermosa está tu espalda* [entonación de admiración] son signos de admiración porque dice *Qué hermosa* [introduce ¡ *Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve !*]

A partir de la pregunta de la entrevistadora y de la reflexión de Xiomara, ella y su compañero introducen signos de admiración en las enunciaciones directas de los personajes [¡ *Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve !*] y [¡ *Te gusta mi espalda !*] .⁵⁵

Intervenciones de la entrevistadora como las que se muestran en el diálogo entablado con Xiomara y Abraham se realizaron una vez que los niños habían dado por terminada la revisión del texto, sólo en los casos donde ésta se percató de que los niños utilizaron un repertorio con menos variedad de la que refirieron conocer previo a la tarea de introducir signos. Estas intervenciones estaban dirigidas a elicitar todas las reflexiones de los niños respecto al uso de la puntuación en el texto propuesto.

⁵⁵ En el texto de Xiomara y Abraham las enunciaciones directas de los personajes adquieren los mismos límites e incluso emplean los mismos signos (admiraciones). Pero, como lo mostraremos en el capítulo 4 y 5, los signos utilizados en el discurso directo de los personajes y los límites que sus enunciaciones adquieren pueden variar en los textos de niños que trabajaron juntos la revisión del texto.

En algunos casos, como en el trabajo de Abraham y Xiomara, la mediación de la entrevistadora tuvo efecto sobre las reflexiones de los niños, generando un segundo momento de la revisión y el empleo de nuevos signos, particularmente en los niños más pequeños de 7 y 8 años; en otros casos los niños daban por terminada la revisión.⁵⁶

Pero, en este conjunto de nueve parejas, la revisión no siempre suscitó la introducción de signos de admiración. En cinco parejas sólo fueron introducidos signos de interrogación (Enrique 8;3 y Verónica 8;5, Danaé 8;10 y Alan 7;4, Emilio 8;2 y Gabriela 8;1, Kevin 9;9 y Jennifer 10;8, José Alberto 9;8 y Lucero 9;10).

José Alberto (9;8) y Lucero (9;10) emplearon inicialmente sólo punto al final del texto y comas al interior; durante la revisión, además de agregar comas en el microespacio de la lista y en la narrativa, introdujeron sólo signos de interrogación en las preguntas en discurso directo e indirecto. En los textos de estos niños los en el discurso directo fue sugerido por el contexto de la enunciación, tal como lo señala José Alberto: “mira Lucero aquí van signos de interrogación *Te gusta mi espalda* [entonación de pregunta] porque el cóndor le preguntaba que si le gustaba su espalda cuando el zorro le dijo que *Qué linda espalda tenía*”.

En tanto que en el discurso indirecto es el significado del verbo [*preguntaba*] que introduce las palabras del personaje en voz del narrador el que suscita la introducción de signos de interrogación. En palabras de Lucero: “y aquí donde dice que le *preguntaba* aquí se supone que tenemos que poner los signos de interrogación donde dice *tenía frío* porque es una pregunta que le hace el cóndor al zorro”.

La pregunta en discurso directo adquiere las mismas fronteras en el texto de ambos [¿ *Te gusta mi espalda ?*], pero los límites de la pregunta en discurso indirecto en el texto de Lucero [¿ *tenía frío ?*] difieren de los establecidos por José Alberto [¿ *que si tenía frío ?*]. Para José Alberto y Lucero parece que es la semántica de las palabras, particularmente el significado del verbo *preguntaba*, la que guía la introducción de puntuación expresiva, específicamente de signos de interrogación.

Sólo en tres parejas encontramos la introducción de ambos pares de signos expresivos (Christian 10;2 y Victoria 10;4, Karen 10;19 y Saúl 10;5, Lesly 11;6 y Jahir 11;6).

Lesly (11; 6) y Jahir (11; 6) utilizan puntos y comas en su puntuación inicial y durante la revisión, además de agregar comas entre los elementos de la lista, introducen signos de interrogación y admiración. La relectura que hace Jahir del

⁵⁶ Estas intervenciones fueron escasas en las entrevistas de niños de 11-12 años.

diálogo entre los personajes origina la introducción de signos expresivos en el texto de estos niños. Transcribimos sólo un fragmento de diálogo entablado con Lesly y Jahir.

J: *Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó | y le dijo burlonamente después de saludarle Cóndor | no | Cóndor qué hermoso está usted | Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve | Te gusta mi espalda [entonación de pregunta] contestó con seriedad el brusco cóndor*

L: [en voz baja repite] *Te gusta mi espalda [entonación de pregunta]*

E: a ver Lesly qué pasó ahí

L: ahí sería pregunta

E: dónde

L: *Te gusta mi espalda [entonación de pregunta]*

J: sí | sería el signo de pregunta y terminaría en espalda [introduce

¿Te gusta mi espalda ?]

De aquí en adelante esta pareja trabajó específicamente con los signos de interrogación y admiración y agregó comas sólo entre los elementos de la lista. Lesly, por su parte, introdujo signos de admiración en los espacios de la narrativa y signos de interrogación en el discurso directo e indirecto de los personajes. En tanto, Jahir reservó el uso de estos signos (interrogaciones y admiraciones) en las enunciaciones directas de los personajes.

Jahir y Lesly son un claro ejemplo de que aun cuando los niños pueden concordar en el repertorio de signos empleados los espacios donde estos signos son introducidos pueden diferir entre los miembros de la pareja.

En estas nueve parejas la revisión suscitó la introducción de signos de interrogación y admiración no empleados inicialmente, lo que no excluyó la posibilidad de haber agregado comas en espacios no intervenidos inicialmente. El punto es un signo que no fue agregado durante la revisión.

a.3) Parejas que emplean puntos, comas y signos expresivos en su puntuación inicial y final

La mitad de las parejas (12 de 24 parejas), cuyos miembros presentan concordancia inicial y final en lo relativo al repertorio de signos utilizados, emplean un repertorio de signos más amplio desde el abordaje inicial: puntos, comas y signos expresivos (interrogaciones o admiraciones) (ver Anexos, Tabla PG5).

Se trata de parejas de todas las edades, con una concentración mayor de parejas de 11-12 años, en las que la revisión propició que los niños agregaran comas, signos de interrogación o admiración en espacios no intervenidos inicialmente. El

punto es un signo que ya no es agregado durante la revisión, su uso queda reservado a la puntuación inicial.

En seis de estas 12 parejas los niños introdujeron un repertorio más amplio de signos: comillas, guiones y paréntesis (Jonathan 10;6 y Yumi 10;11, Brenda 11;11 y Alan 11;7, Brayan 11;10 y Laura 12;4, Jaime 12;3 y Valeria 12;3, Gonzalo 12;4 y Atzin 12;8 y Ulises 12;10 y Alejandra 12;7).

La diversidad de posibilidades con las que estas 12 parejas inician la puntuación del texto y afrontan la revisión es muy amplia. Por ejemplo, encontramos tres parejas que durante la revisión agregan puntos, comas, signos de interrogación o admiración (Mario 7;8 y Diana 7;7, Fátima 7;5 y Diego 8;0, Ariana 11;9 y Axel 11;6). O bien, parejas que emplean puntos, comas y algún par de signos de interrogación o admiración en su puntuación inicial y durante la revisión introducen el par de signos expresivos que no utilizaron en el abordaje inicial, como lo hacen Illariq (7; 9) y Francisco (8; 5).

Estos niños utilizan en su *Pi* puntos, comas y signos de admiración. Durante la revisión, agregan comas en la narrativa, admiraciones en el discurso directo de los personajes y en algunos fragmentos de la narración e introducen signos de interrogación en las enunciaciones directas e indirectas de los personajes. De esta manera la revisión propició en Illariq y Francisco el uso de interrogaciones no empleadas inicialmente. Como esta pareja encontramos dos más que introducen el par de signos expresivos no utilizado inicialmente (Eric 10;7 y Karla 9;6 y Sebastián 10;1 y Fernanda 10;3).

Sólo dentro de estas 12 parejas encontramos las pocas parejas que emplean un repertorio de signos más amplio (paréntesis, guiones y comillas). Parejas como la constituida por Jonathan (10;6) y Yumi (10;11). Estos niños emplearon puntos, comas, admiraciones e interrogaciones en su puntuación inicial. Durante la revisión, trabajaron con la organización de los discursos agregando nuevas comas, signos de interrogación y admiración e introdujeron una nueva variedad de signos: los paréntesis. No obstante, los espacios y la función de estos signos difieren en el texto de cada uno.

Yumi emplea signos expresivos sólo en las enunciaciones directas e indirectas de los personajes, en tanto Jonathan lo hace también en la narrativa del texto. En el caso particular de estos niños, la revisión propició la introducción de otro par de signos: paréntesis en los fragmentos de discurso directo e indirecto.

Atzin (12; 8) y Gonzalo (12; 4), por su parte, utilizan en su puntuación inicial puntos y comas en la narrativa del texto, signos de interrogación y admiración sólo en las enunciaciones directas de los personajes y comillas en el final de la historia y en

las enunciaciones directas de los personajes. A partir de la revisión estos niños introducen guiones en el diálogo de los personajes y cambian las fronteras de los signos expresivos en las enunciaciones directas. Para Atzin y Gonzalo la revisión permitió el movimiento de los signos usados inicialmente y la introducción de nuevos signos para organizar el discurso directo.

Parece, pues, que la revisión propició la introducción de otros signos para organizar los discursos en el cuento cuando los niños utilizaron desde el inicio puntos, comas y signos expresivos. Esta manera de intervenir en el texto se observa, principalmente, en los textos de niños de 11 y 12 años.

A manera de cierre. En las 24 parejas en las que los niños emplean la misma variedad de signos en su Puntuación Inicial (*Pi*) y Final (*Pf*) la revisión suscitó acciones sobre el texto, tales como: el uso de signos en espacios no intervenidos inicialmente, la introducción de algún par de signos expresivos no utilizados en la Puntuación Inicial, la posibilidad de transformar y mover las fronteras de los primeros signos empleados y la construcción conjunta de reflexiones sobre los usos y las funciones de la puntuación utilizada.

b) Parejas con discordancia inicial o final en lo relativo a la variedad de signos utilizados

Hemos citado parejas en las que los niños utilizan la misma variedad de signos en la puntuación inicial y final. Veamos ahora parejas cuyos miembros inician la puntuación del texto empleando una variedad de signos distinta y en las que la revisión puede o no suscitar que los niños concluyan la puntuación del texto con la misma variedad de signos.

Tabla 2. Parejas con discordancia inicial y/o final en lo relativo al repertorio de signos utilizados
n=6

Repertorio	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
discordancia en Pi y concordancia en Pf	1	2	1	4
discordancia en Pi y Pf	1	0	1	2
Total	2	2	2	6

En seis parejas los niños emplean una variedad de signos distinta en el abordaje inicial (*Pi*) (ver Anexos la distribución de estas parejas según versión gráfica trabajada, Tabla PG2). En cuatro de estas seis parejas la revisión propició que los niños introdujeran los signos utilizados inicialmente por el compañero, de tal forma que

la Puntuación Final (*Pf*) de estos niños coincide en el repertorio empleado. En las dos parejas restantes, los niños introdujeron una variedad de signos distinta en todo momento de la tarea propuesta.

b.1) Parejas con discordancia en la variedad de signos en puntuación inicial y concordancia en puntuación final

En cuatro de las seis parejas la revisión y el intercambio entre pares influyó sobre la variedad de signos utilizados inicialmente por uno de los miembros (ver Anexos, Tabla PG6). Se trata de cuatro parejas en las que un miembro inicia la puntuación del texto empleando sólo puntos y comas y durante la revisión es influido por las reflexiones de su compañero, quien además utilizó de manera inicial algún otro signo (principalmente signos expresivos y en algunos casos un par de comillas y algún guión).

Por ejemplo, Valeria (11; 9) e Irvin (11; 11) trabajaron juntos la revisión del texto. Valeria emplea en su puntuación inicial puntos y comas en la narrativa del texto y entre los elementos de la serie, utiliza también signos de interrogación en el discurso indirecto del cóndor [¿ *que si tenía frío ?*] y signos de admiración en el discurso directo del zorro [¡ *Cóndor qué hermoso está usted !*].

En la revisión del texto, Irvin se percató de los signos expresivos en el texto de su compañera e introduce interrogaciones en las preguntas en discurso directo e indirecto [¿ *Te gusta mi espalda ?*] [¿ *que si tenía frío ?*]. Valeria, guiada por el uso que Irvin da a los signos de interrogación, agrega interrogaciones en la enunciación directa del cóndor [¿ *Te gusta mi espalda ?*] y signos de admiración en el discurso directo del zorro [¡ *No !*].

El trabajo de Valeria e Irvin muestra cómo la revisión y el intercambio entre pares, en estas cuatro parejas, influyó en la introducción de signos no utilizados inicialmente por uno de los miembros y en los espacios de intervención del compañero quien desde el inicio utilizó un repertorio más amplio de signos. Veamos otra pareja.

Mariela (10) y Pedro (10; 1). Mariela emplea en el abordaje inicial puntos asociados a las mayúsculas y signos de interrogación en el discurso directo del cóndor [¿ *Te gusta mi espalda ?*] mientras que la puntuación de Pedro se restringe al uso de puntos antes de mayúsculas y al final de los párrafos.

En la revisión, Pedro recupera el uso que Mariela hace de los signos de interrogación, sin embargo, utiliza este par de signos en el discurso directo e indirecto del cóndor [¿ *Te gusta mi espalda ?*] [¿ *que si tenía frío ?*] y en la narrativa del texto [¿ *que esa noche fueran a escalar ?*]. A partir de la intervención de Pedro, Mariela

agrega signos de interrogación en el discurso indirecto del cóndor [¿ que si tenía frío ?].

A pesar de que Pedro inicia la puntuación del texto con un repertorio de signos constituido sólo por puntos y comas y durante la revisión introduce signos de interrogación apoyado en la puntuación empleada por Mariela, este niño sugiere la introducción de admiraciones no utilizadas por Mariela ni por él en el abordaje inicial. Transcribimos un fragmento de diálogo entablado con esta pareja.

E: oigan qué más le hará falta a este cuento o ya quedó listo

P: el signo de expresión

E: y ese cómo es

P: el de [pausa] cuando dices una palabra alegre

E: y dónde lo podemos utilizar

P: [lee] *Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle Cóndor qué hermoso está usted Qué linda* | en la palabra *Qué linda* [entonación de admiración] [introduce ¡Qué linda!]

A partir de la intervención de Pedro, Mariela y él introducen signos de admiración en las enunciaciones directas del zorro [¡ qué hermoso !] [¡ Qué linda !]. El trabajo de Pedro y Mariela, es sólo un ejemplo para mostrar como en estas cuatro parejas la revisión influyó en el repertorio de signos empleado por ambos niños (discordantes de inicio) y en los espacios de intervención. Esta pareja permite mostrar que aun cuando niños, como Pedro, inician la puntuación del texto utilizando un repertorio reducido (puntos y comas) el intercambio con el compañero (cuyo repertorio incluye además algún par de signos expresivos) y la revisión, amplían el repertorio de signos usados inicialmente.

b.2) Parejas con discordancia en la variedad de signos empleados en puntuación inicial y final

Sólo en dos parejas la revisión no generó cambios en la variedad de signos (ver Anexos, Tabla PG7). En una pareja de niños de 8 años, Israel (8;1) y Dulce (8;2), uno de los miembros –Dulce – inicia la puntuación utilizando puntos y comas en la narrativa del texto y dos puntos después de algunos verbos introductorios. Israel, por su parte, utiliza sólo puntos y comas en su puntuación inicial.

Aun cuando la revisión suscitó momentos de reflexión que invitaban a Israel a introducir un repertorio de signos más amplio, como señala Dulce: “te faltó poner dos puntos donde va a empezar a hablar”, este niño no introdujo ningún signo nuevo; su

revisión consistió en la transformación y movimiento de las fronteras de los signos utilizados en su puntuación inicial.

La sugerencia de Dulce no causó efecto en la variedad de signos empleados por Israel, pero le permitió rectificar y mover las fronteras del signo en su texto:

D: [en voz baja] ya me di cuenta

E: qué pasó Dulce

D: es que aquí me di cuenta que ahí no va el signo [señala los dos puntos en *le dijo : burlosamente*] porque *dijo* y aquí no suena bien *burlosamente*⁵⁷ porque puse dos puntitos y no es

E: entonces

D: es *dijo burlosamente | después de saludarle [le dijo : burlosamente después de saludarle → le dijo burlosamente : después de saludarle]*⁵⁸

El fragmento de entrevista da cuenta de que la revisión no amplió la variedad de signos empleados por Dulce e Israel, pero sí generó reflexión y cambios sobre las primeras marcas en el texto.

Finalmente, el trabajo de Mitzi (12;5) y Juan (12;9) muestra que la revisión suscita la introducción de nuevos signos y que la decisión de introducir o no signos de puntuación utilizados por el compañero se basa también en el uso que éste hace de los signos. Mitzi y Juan emplearon en su puntuación inicial puntos y comas en la narrativa y entre los elementos de la lista. Durante la revisión, Juan sugiere la introducción de signos de interrogación y admiración. Transcribimos sólo un fragmento de entrevista para mostrar una de las razones por las que Mitzi no está de acuerdo con uso de signos expresivos en el texto.

J: [introduce ¿ si tenía frío ?]

E: a ver | tú qué opinas Mitzi de lo que acaba de poner Juan

M: es | que tenía frío

J: *que si tenía frío*

M: si tiene frío | yo digo que no van

J: yo digo que sí | para que se vea que son preguntas o que está preguntando

M: pues ahí no se ve si está preguntando | no está bien estructurada esa pregunta | yo digo que en este cuento no se usan los signos como dice Juan

La discusión entre estos niños da cuenta, por un lado, de las reflexiones que los niños logran entablar con el compañero durante la revisión. Por otro lado, permite mostrar que incluso cuando la revisión se realizó en pareja, en todos los casos, la

⁵⁷ Dulce lee *burlosamente* en lugar de *burlonamente*.

⁵⁸ En todo el *corpus* sólo en el texto de Dulce los dos puntos fueron empleados como únicos signos de comunicación o de mensaje. En todos los textos donde fueron introducidos signos de comunicación o de mensaje los niños emplearon siempre signos expresivos.

puntuación utilizada fue decisión siempre de cada niño. Así, el hecho de que cada miembro trabajara con una copia del texto permitió a los niños sostener y argumentar reflexiones en torno al uso de la puntuación en el texto propuesto.

A manera de cierre. Todas las parejas citadas –con concordancia inicial y final (24/30, 80%) o discordancia inicial o final (6/30, 20%) en lo relativo al repertorio de signos utilizados– dan cuenta de que la revisión y el intercambio entre pares influyeron en la variedad de signos empleados inicialmente. Incluso en las parejas con concordancia inicial y final, la revisión generó la introducción de nuevos signos (interrogaciones o admiraciones principalmente y sólo en algunos casos la introducción de guiones, comillas y paréntesis), la transformación y el movimiento de los primeros signos utilizados y la intervención de nuevos espacios.

El trabajo de estas parejas muestra también que aun cuando los niños introducen un repertorio similar, las unidades delimitadas y los espacios de intervención pueden variar entre los miembros de la pareja. La revisión generó en las 30 parejas entrevistadas diálogo, reflexión, rectificación de la puntuación inicial, cambios sobre los primeros signos y –excepto en dos parejas– la introducción de nuevos signos en el texto.

3.4 El formato textual

En este apartado analizaremos si el formato tuvo incidencia en la cantidad y variedad de signos utilizados por los niños. Para ello, retomaremos sólo la Puntuación Inicial (*Pi*), ya que es esta puntuación la que da cuenta de las posibilidades individuales de cada niño y la que permitirá observar la incidencia del formato sin el efecto de la revisión.

Como referimos al inicio de este capítulo, todos los niños emplean puntuación en el abordaje inicial. En términos de la cantidad de signos utilizados en la puntuación inicial, encontramos el caso de un niño de 7;3 años que utiliza sólo cuatro signos y una niña de 12;5 que introduce 28 signos. Ambos constituyen el menor y mayor número de signos introducidos en la puntuación inicial. En función de este rango (4-28 signos) distinguimos niños que utilizan menos de 10 signos, pero mayor a 0 signos (<0 y <10); niños que emplean igual o más de 10 signos, pero menos de 20 (≥10 y <20) y niños que utilizan igual o más de 20 signos, pero menos de 30 (≥20 y <30).

Para indagar si el formato tuvo incidencia en la puntuación empleada discriminamos a los niños según la cantidad de signos utilizados y la versión o formato con el cual trabajaron (*Tp* o *Tc*).

Tabla 3. Distribución de niños según cantidad de signos empleados en puntuación inicial, discriminados por edad y formato

Grupo edad	<i>Tp</i>				<i>Tc</i>			
	> 0 y < 10	10 y < 20	20 y < 30	Total niños por formato	> 0 y < 10	10 y < 20	20 y < 30	Total niños por formato
7- 8 años	2	5	3	10	2	6	2	10
9-10 años	6	3	1	10	3	6	1	10
11-12 años	0	9	1	10	1	7	2	10
Total	8	17	5	30	6	19	5	30

Esta comparación sobre la cantidad de signos empleados según el tipo de formato indica que al interior de los grupos de edad el arreglo del texto en la página no parece tener incidencia en la puntuación utilizada. El número de niños según la cantidad de signos empleados se distribuye de manera diversa, sin una tendencia clara hacia el texto continuo o en párrafos. ¿Será que el formato no tenga incidencia en la cantidad pero sí en la variedad de signos utilizados? Analicemos la variedad.

En el apartado anterior (3.3 La revisión y el intercambio entre pares), dijimos que, en la puntuación inicial, hay niños que emplean sólo puntos y comas (puntuación sintáctica) y niños que además utilizan signos de interrogación o admiración (puntuación expresiva). En función de la variedad de signos utilizados inicialmente (ver Anexos, Tabla PG8 a Tabla PG13), distinguimos niños que emplean sólo puntuación sintáctica (Punt. sintac.) y niños que utilizan puntuación sintáctica y expresiva (Punt. sintac. y Punt. expre.).⁵⁹

La distribución de niños según la variedad de signos empleados en puntuación inicial por formato y edad se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4. Distribución de niños según variedad de signos empleada en puntuación inicial, discriminados por formato textual

Grupo edad	<i>Tp</i>			<i>Tc</i>		
	Punt. sintac.	Punt. sintac. y Punt. expre.	Total por formato	Punt. sintac.	Punt. sintac. y Punt. expre.	Total por formato
7- 8 años	5	5	10	7	3	10
9-10 años	7	3	10	5	5	10
11-12 años	5	5	10	2	8	10
Total	17	13	30	14	16	30

⁵⁹ Seis de los 30 niños entrevistados emplean, además de puntos y comas, alguna marca de voz (dos puntos o guión); han sido considerados dentro del grupo que emplea puntuación sintáctica y expresiva.

La distribución anterior permite mostrar que el formato tampoco parece tener incidencia en la variedad de signos empleados. Al interior de los grupos de edad el número de niños según la variedad de signos utilizados se distribuye de manera diversa, sin una tendencia clara hacia el texto continuo o en párrafos.

Al interior del texto continuo parece haber una diferencia en el uso de la variedad de signos por edad. El número de niños que emplea puntuación sintáctica y expresiva aumenta en función de la edad en el texto continuo, situación que no es clara en el texto en párrafos. A pesar de esta distribución, no se puede afirmar que el formato incida en la variedad de signos utilizados, ya que el contraste estuvo puesto entre el texto continuo y el texto en párrafos, al interior de los cuales no hay datos suficientes que permitan valorar la incidencia del formato en el uso de la puntuación.

Por tanto, los análisis que presentamos en adelante no distinguen como criterio el formato textual, consideran en conjunto los textos continuos y en párrafos al interior de cada grupo de edad. El problema queda abierto como una variable a indagar de manera focalizada en estudios posteriores sobre el uso de la puntuación infantil.

3.5 La mayúscula como pista de puntuación

Uno de los contrastes que intencionalmente mantuvimos en el texto fue la presencia de mayúsculas (*signe-phrase*) que junto con los signos de puntuación delimita fronteras al interior del texto. A estas mayúsculas agregamos unas mayúsculas de nombre propio (*signe-mot*) [*Nevado Cayambe*], para indagar si los niños distinguían mayúsculas a las que es posible asociar puntuación.

Para ello, tomamos sólo la puntuación inicial ya que ésta nos permitía mirar el empleo de la puntuación sin el efecto de revisión que pudo influir en las reflexiones iniciales de cada niño respecto del contraste indagado: mayúsculas de nombre propio y mayúsculas que delimitan fronteras sintácticas en el texto.

Para efecto del análisis, consideramos todo signo antes de las mayúsculas presentes en el texto (punto, coma, comillas, signos de interrogación o admiración de apertura, guión, dos puntos, paréntesis, etc.) y discriminamos entre las mayúsculas que Catach (1994) denomina como *signe-phrase* y las mayúsculas de nombre propio (*signe-mot*). Dentro de estas últimas consideramos únicamente las mayúsculas de *Nevado Cayambe*, ya que el contexto de estas mayúsculas no suscitaba duda respecto a su valor de nombre propio. Por el contrario, no teníamos la certeza de que el vocativo *Cóndor* fuera considerado en todos los casos como nombre propio. Hechas estas precisiones, sobre el total de signos empleados en cada grupo de edad se calcularon los porcentajes de signos asociados a las mayúsculas.

Tabla 5. Porcentaje de puntuación inicial asociada a las Mayúsculas, calculados sobre el total de signos introducidos por grupo de edad

Grupo edad	Mayúsculas	Mayúsculas de nombre propio	Total
7-8 años	46% 139/305	1% 4/305	305
9-10 años	70% 169/241	1% 3/241	241
11- 12 años	72% 229/320	0.3% 1/320	320

Estos porcentajes muestran que las mayúsculas que constituyen una pista de puntuación en el abordaje inicial son principalmente las mayúsculas sintácticas (*signe-phrase*). En todo el *corpus* sólo ocho signos fueron introducidos antes de una mayúscula de nombre propio (*signe-mot*) [Nevado Cayambe]. En estos pocos casos el signo antes de las mayúsculas de nombre es siempre un punto o una coma; signos que también constituyen la puntuación privilegiada para introducir antes de las mayúsculas sintácticas. Cuando un signo de interrogación, admiración, dos puntos, guión o comillas fueron introducidos antes de una mayúscula, éstas constituían la apertura de un discurso directo. El paréntesis de apertura nunca aparece antes de una mayúscula.

Esta discriminación de la variedad de signos según el contexto de las mayúsculas en el texto, parecen mostrar que los niños reconocen mayúsculas ante las cuales es posible introducir una variedad más amplia de signos que no es sólo el signo que constituye el par obligatorio: punto-mayúscula. Los niños parecen distinguir también desde los 7-8 años mayúsculas a las que es posible asociar puntuación de otras que constituyen una marca de palabra.

Los porcentajes de puntuación asociada a las mayúsculas sugieren también que los niños emplean progresivamente puntuación antes de esta pista. De los 9 a los 12 años más de 70% de la puntuación inicial está asociada a las mayúsculas (*signe-phrase*). En tanto que a los 7-8 años este porcentaje disminuye, a esta edad los niños emplean menos de 50% de su puntuación antes de una mayúscula (*signe-phrase*).

Una hipótesis surge de este dato. Considerando que las mayúsculas delimitan junto con la puntuación fronteras al interior del texto, quizá la puntuación asociada a las mayúsculas es un indicio del uso de la puntuación que progresivamente es

empleada para delimitar fronteras sintáctica y semánticamente más plausibles. Sin embargo, el análisis hecho en este trabajo no permite despejar esta hipótesis, este problema queda planteado en este trabajo sólo en la distinción que hacen los niños entre las mayúsculas de nombre propio de otras que pueden delimitar fronteras al interior del texto.

3.6 La distribución de la puntuación en los espacios narrativos

Los porcentajes de puntuación inicial y final calculados sobre el total de signos empleados por grupo de edad, muestran que en todos los grupos la puntuación inicial y final se concentra principalmente en el espacio narrativo que contiene el diálogo entre los personajes (EN2) y el contraste entre discurso directo e indirecto (EN5).

Tabla 6. Distribución total de la puntuación inicial y final en los espacios narrativos, discriminados por grupo de edad

Grupo edad	Punt.	EN1	EN2	EN3	EN4	EN5	EN6	% Total
7-8 años	<i>Pi</i>	13% (40)	26% (79)	10% (30)	15% (47)	19% (57)	17% (52)	100% (305)
	<i>Pf</i>	10% (43)	28% (123)	8% (37)	15% (66)	23% (103)	16% (70)	100% (442)
9-10 años	<i>Pi</i>	14% (33)	30% (72)	10% (25)	17% (41)	17% (42)	12% (28)	100% (241)
	<i>Pf</i>	10% (40)	33% (131)	10% (40)	12% (48)	21% (84)	14% (56)	100% (399)
11-12 años	<i>Pi</i>	8% (27)	31% (100)	8% (24)	13% (40)	23% (75)	17% (54)	100% (320)
	<i>Pf</i>	7% (32)	34% (149)	6% (28)	12% (54)	24% (105)	17% (75)	100% (443)

Estos porcentajes indican que el contraste entre discursos suscitó el uso de la puntuación en el texto propuesto. En todos los grupos de edad, la puntuación final concentrada en EN2 y EN5 constituye más de 50% de la puntuación final empleada por los niños. El análisis más detallado de la puntuación utilizada en estos espacios narrativos se presenta en el siguiente capítulo.

3.7 Comentario general

El trabajo de los niños descrito en términos de la variedad de signos empleados muestra que los niños abordan de inicio la puntuación del texto utilizando, principalmente, puntos y comas. La revisión favoreció la introducción de puntuación expresiva, incluso en textos de niños que inicialmente emplearon algún par de interrogaciones o admiraciones. Sólo en parejas que iniciaron la puntuación del texto

utilizando un repertorio más amplio (puntos, comas y signos expresivos) la revisión permitió la introducción otros signos (guiones, comillas y paréntesis). Estos datos sugieren que una vez que los niños abordaron la narrativa del texto afrontan la organización del discurso durante la revisión.

En todos los casos y sin excepción la revisión promovió la reflexión y el diálogo entre los niños, permitiéndoles rectificar usos y funciones de los signos iniciales o explorar otros nuevos, transformar, eliminar o introducir nuevos signos. El intercambio en pareja influyó así en la variedad de signos utilizada por los niños, en los espacios de uso y en la transformación de las primeras marcas de puntuación.

Los datos aquí presentados muestran también que en el abordaje inicial las mayúsculas son pistas importantes para el uso de puntuación. Los niños parecen discriminar entre las mayúsculas de nombre propio (*signe-mot*) y las mayúsculas que, junto con la puntuación, ayudan a delimitar fronteras al interior de los textos (*signe-phrase*).

En términos de la concentración de puntuación en el texto, los niños de todas las edades emplean puntuación principalmente en el espacio de diálogo entre los personajes (EN2) y de contraste entre discurso directo e indirecto (EN5), dando cuenta que el contraste propuesto fue pertinente y suscitó el uso de la puntuación. Estos espacios serán foco de análisis en el siguiente capítulo.

No hay datos suficientes que permitan valorar la incidencia del formato en el uso de la puntuación. Por el contrario, invitan a profundizar en el rol del formato textual en el uso de la puntuación.

Por ello, anunciamos al lector que a partir de aquí tomaremos en conjunto los textos en cada grupo de edad. Los análisis que presentaremos en adelante se basan en la puntuación final y no distinguen como criterio de análisis el formato, el cual sólo se enuncia como dato de contexto en la descripción y el análisis de la puntuación empleada por los niños en los siguientes capítulos.

CAPITULO 4

La puntuación en el contraste entre discurso directo e indirecto

4.1 Introducción

El análisis de la puntuación hecho hasta el momento se centró en la cantidad y en la variedad de signos introducidos en todo el *corpus* sin distinguir el desempeño individual de cada niño. En este capítulo presentamos un análisis del uso y las funciones que los niños otorgan a los signos de puntuación en el contraste entre discurso directo e indirecto con base en el desempeño individual de cada niño y en la puntuación final (*Pf*) empleada en el cuerpo del texto.⁶⁰ Partimos de la *Pf* por ser la respuesta más elaborada de cada niño en términos de la reflexión sobre el uso y la función que la puntuación puede cumplir en el texto propuesto.

Dejando atrás la relación entre el arreglo del texto en la página y el uso de la puntuación trataremos de encontrar otras pistas que nos permitan comprender mejor los usos y las funciones que los niños otorgan a los signos de puntuación. Así pues, los resultados presentados incluyen la totalidad de textos (60 en total) sin distinguir, como criterio de análisis, entre *Tp* y *Tc*. Asimismo el análisis parte de casos individuales y no de los textos trabajados por cada pareja. Considerar los textos de los niños de manera individual se justifica por las siguientes razones.

La primera, el abordaje inicial del texto se realizó de manera individual, por tanto las primeras marcas en el texto de cada niño (*Pi*) son resultado de sus reflexiones y posibilidades personales. La segunda, a pesar de que los niños llevaron a cabo la revisión en pareja, los usos y las funciones que los niños otorgaron a los signos variaron entre los miembros de la pareja. Es decir, los niños trabajaron invariablemente en su texto haciendo cambios a la puntuación inicial (*Pi*) o introduciendo nuevos signos en función del intercambio en pareja, pero nunca en el texto del compañero. Por tanto, todas las marcas introducidas, eliminadas o transformadas en cada texto son resultado de las decisiones de cada niño sobre su texto, aún cuando algunas de estas marcas tienen su origen en la reflexión con el compañero.

No obstante, en la presentación de los ejemplos recuperamos ineludiblemente algunos momentos del intercambio entre los niños que explican el resultado de alguna decisión tomada por los niños y señalamos, como dato de contexto, la versión gráfica del texto con la cual trabajó cada niño.

⁶⁰ La puntuación utilizada por los niños en el título es parte de un análisis posterior (Capítulo 5).

4.2 Clasificación de los textos

En el *corpus* recolectado encontramos textos cuya puntuación final (*Pf*) en el cuerpo del texto se reduce a la presencia de puntos y comas ($8/60 = 13\%$) y textos que incluyen además signos expresivos y, en algunos casos, otros signos de comunicación o de mensaje ($52/60 = 87\%$). Considerando sólo la *Pf* introducida en el cuerpo del texto distinguimos:

Grupo 1 (G1) - Textos fundamentalmente con puntos y comas

Grupo 2 (G2) - Textos con signos expresivos en los espacios de la narrativa pura, del discurso directo y en los espacios de discurso indirecto;⁶¹

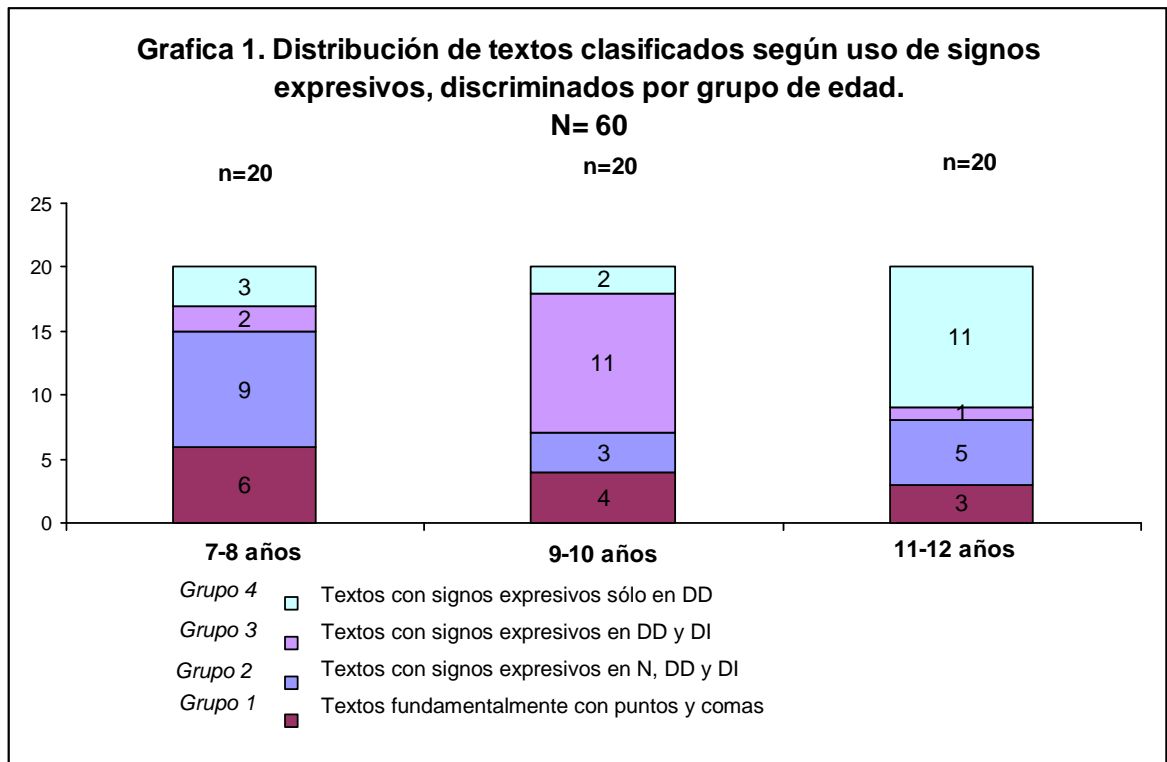
Grupo 3 (G3) - Textos con signos expresivos en los espacios narrativos con discurso directo e indirecto y

Grupo 4 (G4) —Textos con signos expresivos sólo en discurso directo.

Si bien el criterio elegido para clasificar los textos se centra en el uso de los signos expresivos, esta clasificación no impide ni excluye del análisis la puntuación total introducida por los niños. Todo lo contrario, los cuatro grupos de textos permiten observar diferencias en el uso de otros signos. Sin embargo, debemos aludir necesariamente a un criterio en relación con el foco central de la tesis (el uso de la puntuación en el contraste entre discurso directo e indirecto) que nos permitiera comprender el abordaje que los niños hicieron de la tarea propuesta, siendo la distinción en el empleo de los signos expresivos el dato más contrastante encontrado en los textos.

Veamos cómo se distribuyen los textos clasificados por grupo de edad.

⁶¹ Recordamos al lector que entendemos por espacios con narrativa pura aquellos que no poseen ningún discurso indirecto, es decir, los espacios de inicio (EN1) y final de la historia (EN6).



En los cuatro grupos encontramos textos de niños de todas las edades, pero concentrados en cantidades distintas. Los textos que presentan sólo puntos y comas (G1) y los textos con signos expresivos tanto en la narrativa como en el discurso directo e indirecto (G2) corresponden principalmente a niños de 7-8 años. A partir de los 9-10 años los textos presentan signos expresivos concentrados principalmente en los espacios de discurso directo e indirecto. En tanto que en el grupo de textos que presentan signos expresivos sólo en los fragmentos de discurso directo (G4) está constituido fundamentalmente por textos de niños de 11-12 años.

La concentración de los textos por edad se confirma cuando miramos los porcentajes de textos calculados sobre el total de textos clasificados al interior de cada grupo (G1→G4).

Tabla 1. Porcentajes de textos concentrados en G1, G2, G3 y G4 por grupo de edad

Grupo	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
Grupo 4 (n=16)	19% (3/16)	12% (2/16)	69% (11/16)	100% 16
Grupo 3 (n=14)	14% (2/14)	79% (11/14)	19% (1/14)	100% 14
Grupo 2 (n=17)	53% (9/17)	18% (3/17)	28% (5/17)	100% 17
Grupo 1 (n=13)	46% (6/13)	31% (4/13)	23% (3/13)	100% 13

Al interior de los grupos la concentración de textos por edad sugiere un uso diferenciado de los signos expresivos en el texto propuesto, que va de su introducción en todos los espacios posibles (G2), pasando por su uso en las enunciaciones directas e indirectas de los personajes (G3) hasta su empleo reservado en los fragmentos de diálogo (G4).

Dada la diversidad de textos que se concentran en G1 y la variedad de espacios donde los niños introducen la puntuación en estos textos, dejamos fuera la consideración de G1 como antecedente de G2, G3 y G4. Pensamos que G1 es un grupo que merece ser tratado aparte. No obstante, en G1 hay textos de niños de entre 7 y 10 años cuyo uso de la puntuación podría ser una solución previa a la exploración de usos y funciones de los signos expresivos al interior del texto (G2). De los 13 textos agrupados en G1 cuatro (dos de niños entre 7-8 años y dos más entre 9-10 años) presentan algún par de signos expresivos en el título, en el inicio y final de texto, en el inicio o final de línea gráfica o de párrafo. Textos que cumplen con el criterio fundamental de presentar puntos y comas pero que presentan algún par de signos de interrogación o admiración para delimitar una unidad gráfica.⁶² Estos textos no fueron clasificados en G2, G3 o G4 porque la puntuación expresiva en ellos no se ubicaba con claridad en la narrativa ni en el discurso directo o indirecto.

Quizá estos cuatro textos en G1 nos ayuden a comprender mejor el uso de esta puntuación expresiva en los inicios de la alfabetización, antes de su consideración al interior del texto.

⁶² Las unidades gráficas delimitadas por los niños de 7-8 años con los signos expresivos no son las mismas que las delimitadas por los niños de 9-10. Los niños de 7-8 años delimitan todo el texto incluyendo el título, o bien sólo el cuerpo del texto o líneas gráficas. En tanto los únicos dos niños de 9-10 años, que trabajaron con un Tp, delimitan la unidad párrafo.

Sólo el análisis más cualitativo que presentamos en las siguientes páginas y en los capítulos posteriores nos ayudará a saber si, en efecto, el uso de la puntuación expresiva en el texto propuesto (narrativa) inicia en la periferia del texto para delimitar fronteras gráficas (inicio y final de texto, línea gráfica) (G1), continúa hacia el interior del texto en todos los espacios posibles (narrativa, discurso directo e indirecto) (G2), para concentrarse después en las enunciaciones directas e indirectas (G3), hasta reservarse sólo a los fragmentos de diálogo entre los personajes.

A continuación presentamos un análisis de las funciones que los niños atribuyen a la puntuación introducida en los cuatro grupos, particularmente a los signos empleados en dos espacios narrativos: en el espacio de diálogo (EN2) y en el espacio con contraste entre discurso directo e indirecto (EN5). Dos espacios que, como señalamos en el Capítulo 3, concentran los porcentajes más altos de puntuación final e incluyen toda la variedad de signos empleados por los niños. La puntuación empleada en otros espacios narrativos del texto es parte de un análisis posterior (Capítulo 5).

En primer lugar describiremos las características que comparten los textos al interior de los grupos y luego discutiremos algunos de los problemas que los niños se plantean al utilizar la puntuación a partir de ejemplos concretos.

4.2.1 Textos fundamentalmente con puntos y comas (Grupo 1)

En este grupo constituido por 13 textos el uso de la puntuación para delimitar el final del texto está establecido desde temprana edad. Todos los niños introducen punto o alguna otra marca al final del texto (interrogaciones o admiraciones en textos de niños 7-8 años).

El empleo de comas en este conjunto de textos da cuenta de la variedad de usos y funciones que los niños exploran con este signo (El lector puede encontrar en los anexos, Tabla PC1, la puntuación empleada por cada niño del Grupo 1). En algunos casos la puntuación utilizada por estos niños da cuenta de algunas reflexiones iniciales sobre el uso de la puntuación para afrontar la organización del discurso como lo hace Edgar (10;10).

Edgar trabajó con un T_c , la puntuación introducida, como en todos los textos en G1, se reduce al uso de puntos y comas. En el abordaje inicial, introduce puntos en lugares esperados: al final del texto y antes de las mayúsculas, incluidas las mayúsculas de nombre propio.

cumbre del . Nevado . Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se

Edgar (n35_Tc4_Pf)

No obstante, hace una distinción con el uso del punto y la coma en los distintos contextos donde la mayúscula aparece. Las únicas comas asociadas a una mayúscula en su texto se encuentran antes de las mayúsculas que inician las enunciaciones directas e indirectas de los personajes (ver en Anexos la transcripción del texto completo de Edgar, n35_Tc4_Pf).

EN2 Edgar (10;10)

había brotado al , llegar la primavera . Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle . Cóndor qué hermoso está usted , Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve , Te gusta mi espalda , contestó con seriedad el brusco cóndor , El zorro le dijo que

Edgar (n35_Tc4_Pf)

EN5 Edgar (10;10)

su pelambre se iba a convertir en color blanco , El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío , No respondía el zorro muriéndose de frío .

Edgar (n35_Tc4_Pf)

Edgar introduce también coma antes de una mayúscula que inicia la narración de un acto verbal de aceptación [*El zorro aceptó encantado la propuesta*]. De acuerdo con Edgar las comas introducidas en su texto cumplen una función: sirven “para que siga la palabra | para que uno acaba de hablar pero que siga el otro”. Con este criterio, durante la revisión, Edgar transforma en dos ocasiones un punto (**pu**) por una coma (**vi**) antes de una mayúscula coloca coma entre el discurso directo del zorro y su entrada pospuesta. Veamos la transcripción de un fragmento de diálogo que se desarrolló con Edgar.

Ed: me equivoqué

E: por qué te equivocaste

Ed: porque aquí puse punto *contestó con seriedad el brusco cóndor* [señala el signo en *Te gusta mi espalda . contestó con seriedad el*

brusco cóndor] y ahí no va | y aquí tampoco va [señala el signo en *cóndor . El zorro le dijo*] y aquí [señala el signo en *nieve . Te gusta mi espalda*] ahí no va

E: a ver | ya no te entendí dónde va y dónde ya no va | tú le entendiste Giovanna

G: [silencio]

Ed: es que estoy dudando de aquí [señala el signo en *espalda . contestó*] y de aquí [señala el signo en *cóndor . El zorro le dijo*] y de aquí [señala el signo en *nieve . Te gusta mi espalda*]

E: también estás dudando del signo que pusiste ahí | a ver léelo | qué fue lo que pusiste ahí

Ed: punto pero debe de ir coma porque va a hablar el zorro [*Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve . Te gusta mi espalda* → *Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve , Te gusta mi espalda*] y le pongo otro aquí [*Te gusta mi espalda . contestó con seriedad el brusco cóndor* → *Te gusta mi espalda , contestó con seriedad el brusco cóndor*]

La distinción que Edgar establece con la alternancia del punto y la coma muestra sus intentos por distinguir entre los espacios de narrativa pura y los espacios donde se enuncia el discurso de los personajes directa o indirectamente. Si para Edgar las comas tienen la función de distinguir algún tipo de discurso es posible comprender la transformación del punto entre el discurso directo [*Te gusta mi espalda*] y su entrada pospuesta [*contestó*]. Así, uno de los criterios que parecen guiar la introducción de signos en el texto de Edgar es un criterio discursivo. Las pistas que parecen guiar el uso de la puntuación en el texto de este niño son los verbos y algún tipo de consideración discursiva.

La puntuación empleada por Fátima, Diego y Edgar muestra que los signos (puntos y comas) empleados por niños de 7 a 10 años en G1 son intentos por delimitar unidades en el texto nada banales (referentes temporales, cambios en la secuencias de acciones en la narración, distinguir entre el receptor del mensaje y la enunciación misma) y por abordar la organización discursiva del texto.

La reflexión coordinada entre la búsqueda de unidades que, desde el punto de vista semántico y sintáctico, podrían tener la función de distinguir información sobre el tiempo y los modos de las acciones relatadas o marcar cambios en el foco de la enunciación y entre las voces del discurso, está presente en el trabajo de Marifer (11;7) y dos niños de 11 y 12 años (Mitzi 11;5 y Juan Alejandro 12;3).

Marifer trabajó con una versión del texto en párrafos (*Tp*). En el abordaje inicial introduce puntos antes de algunas mayúsculas, al final del texto y de los párrafos y emplea comas para organizar los discursos de los personajes. Durante la revisión transforma el uso de algunos puntos y agrega comas para organizar el final del cuento

y los elementos de la lista. Veamos la Puntuación Final (*Pf*) utilizada por Marifer en los espacios de contraste.

EN2 Marifer (11; 7)

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor , se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle , Cóndor qué hermoso está usted , Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve . Te gusta mi espalda , contestó con seriedad el brusco cóndor .

Marifer (n49_Tp6_Pf)

Marifer establece un uso diferenciado de los signos en el fragmento de diálogo (EN2). El único punto empleado antes de una mayúscula en EN2 se ubica en el espacio que marca la frontera entre las voces de los personajes, signo que parece distinguir el discurso de los interlocutores.

Las comas, por su parte, cumplen distintas funciones. Como lo hemos visto en otros textos, la coma introducida en el fragmento de la narrativa separa las dos acciones del zorro, inmediatamente sucesivas, que constituyen el preámbulo del diálogo:

M: aquí en *Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor* | ahí le puse una coma porque ya terminó de admirarlo y ahora va y se le acerca y le dice *burlonamente después de saludarlo*

Este mismo signo ubicado entre las entradas (antepuesta y pospuesta) y los discursos señalan cambios de enunciación y al interior del discurso directo imprime un sentido de continuidad:

M: *Cóndor qué hermoso está usted* y ahí le puse una coma | otra porque sigue hablando él [zorro] y dice *Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve* y ahí le puse un punto porque ahora habla el cóndor y dice *Te gusta mi espalda* y le puse otra vez una coma en *le contestó con seriedad el brusco cóndor* | porque es como | es como si estuviera hablando el narrador

Marifer hace evidente que la coma en su texto tiene tres funciones: marcar algún cambio en la narrativa (en la secuencia de acciones narrada), señalar los cambios en el foco de la enunciación e imprimir un sentido de continuidad en el discurso directo del zorro. Funciones que recupera en la organización que hace del discurso en EN5.

EN5 Marifer (11;7)

El zorro aceptó encantado la propuesta , De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío , No respondía el zorro muriéndose de frío .

Marifer (n49_Tp6_Pf)

Durante la revisión del texto Marifer, apoyada en las reflexiones de su compañero, cambia un punto introducido antes de una mayúscula por una coma para señalar cambios en el curso de las acciones narradas.

E: a ver Marifer qué acabas de hacer

M: le puse una coma porque ya entendí lo que está diciendo este Juan | que aquí en todo lo que está aquí [señala desde *El zorro aceptó encantado* hasta *bajo la nieve fría*] el narrador está hablando y aquí es cuando está hablando del zorro y aquí está hablando del cóndor

E: dónde está hablando del zorro

M: aquí *El zorro aceptó encantado la propuesta* | hasta ahí coma y entonces ahí es cuando habla del cóndor *De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría* punto | el punto es porque ya empieza otra vez el cuento *De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío* y luego otra vez coma porque ya cambia otra vez | empieza a hablar del zorro aquí *No respondía el zorro muriéndose de frío*

Marifer transforma el punto por una coma antes de un mayúscula que desde su perspectiva inicia la narración de la acción de otro personaje y mantiene el punto (antes de una mayúscula) ahí donde termina el primer conjunto de acciones relacionadas entre sí. Los criterios que parecen guiar el uso de la puntuación en el texto de esta niña son criterios semánticos y discursivos para organizar la narrativa y el discurso en el texto propuesto, a pesar de las mayúsculas.

Si bien la puntuación empleada en este conjunto de textos es fundamentalmente una puntuación constituida por puntos y comas en el cuerpo del texto, encontramos usos particulares de puntuación expresiva en la periferia del texto de niños de 7-8 años, como la empleada por Fátima (7;5).

Fátima trabajó con una versión continua del texto (Tc), sus primeras dos marcas fueron un signo de interrogación al inicio del título y uno más al final del texto (ver en anexos la transcripción del texto de Fátima, n19_Tc2_Pf). Para esta niña, como para tres niños más de 7-8 años y 9-10 años, los signos expresivos en su texto tienen la función de delimitar fronteras gráficas. En particular, en el texto de esta niña los signos de interrogación marcan el inicio y el final del texto, incluido el título. En

otros casos, estos signos delimitan también el inicio y final de línea gráfica, como en el texto de Diego (8) (ver en Anexos la transcripción del texto de Diego, n20_Tc2_Pf). Este niño recupera la marca doble de los signos para establecer fronteras gráficas “de principio a fin” para indicar que “tiene que haber uno que abre y uno que cierra” los límites de la unidad gráfica:

D: sí | se pone uno al inicio [señala el signo de interrogación que abre en la primera línea gráfica] y se cierra éste [señala el signo de interrogación al final de su texto] y se pone punto [señala el punto al final del texto] punto final

El punto al final del texto hace evidente la función primordial que el punto adquiere en su texto: delimitar la frontera final del texto, en palabras de Diego “sólo hasta el último tiene que ir punto”. Ningún otro punto es empleado por este niño.

Para Diego los signos expresivos tiene también otra función: delimitan el inicio y final de línea gráfica. No obstante, la carga semántica de algunas palabras sugirió a Diego el empleo de signos expresivos al interior del texto en su puntuación inicial [¡ *contemplaba* !] [¡ *asombrado* !], pero finalmente el criterio gráfico ganó sobre otras posibles consideraciones en el empleo de estos signos:

E: para qué dijeron que servían estos signos [señalo los signos de interrogación en texto de Diego]

D: porque cuando empiezas una de éstas [señala la línea] debes poner uno que abre y cuando termina [señala el final de la línea] uno que cierra

E: y éstos que pusiste acá [señalo los signos en ¡ *contemplaba* ! y en ¡ *asombrado* !]

D: [tacha los signos de admiración en *contemplaba* y *asombrado* y en su lugar coloca un signo de interrogación al final de la línea ¿ *observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le ?*]

Como lo muestra el fragmento anterior, Diego parece emplear dos criterios para introducir signos en su texto: un criterio gráfico, utilizado inicialmente y otro apoyado en la semántica de las palabras. En un intento por conciliar ambos criterios, Diego elimina los signos de admiración al interior del texto, así el criterio gráfico domina sobre la consideración de los signos al interior del texto.

Los signos de admiración e interrogación utilizados por Fátima y Diego son un ejemplo claro de la puntuación expresiva utilizada en la periferia del texto en G1. Ningún otro signo de interrogación o admiración fue empleado en el cuerpo del texto. Estos casos, presentes sólo en G1 a los 7-8 años y 9-10 años, sugieren que emplear signos de admiración e interrogación para delimitar fronteras gráficas es quizá una

consideración previa al uso de estos signos en el cuerpo del texto sugeridos por la semántica de algunas palabras, tal como lo muestra la oscilación de Diego al emplear estos signos. Este niño es un bonito ejemplo de los primeros intentos por comprender que la puntuación en un texto delimita fronteras y esto sólo sucede con la consideración de un texto como tal (Ferreiro, 1996).

Con excepción de estos casos, la puntuación empleada en los textos de G1 se limita al uso de puntos y comas en todo el texto. ¿Cuáles son los usos y las funciones que lo niños les otorgan?

Volvamos con Fátima. Esta niña introduce comas en el abordaje inicial y puntos durante la revisión sin un criterio claro y diferenciado de cada signo. Sin embargo, los espacios donde Fátima utiliza puntuación no son nada banales. Presentamos una transcripción de la puntuación final (*Pf*) en el espacio de discurso directo (EN2) en el texto de Fátima.

EN2 Fátima (7;5)

había brotado al llegar a la primavera Un zorro que lo había estado observando . asombrado de la blancura de la espalda del cóndor . se le acercó y le dijo burlonamente después . de saludarle Cóndor . qué hermoso está usted . Qué linda es su espalda , tan blanca como la nieve Te gusta mi espalda contestó con seriedad el brusco cóndor El zorro le dijo que

Fátima (n19_Tc2_Pf)

Fátima utiliza un punto entre el verbo que define la acción del zorro [*observando*] y el adverbio que establece el modo de la acción del personaje [*asombrado*]. En orden de aparición, su segunda marca, un punto, se ubica antes del inicio de la segunda acción del zorro. Estos dos primeros signos parecen crear el efecto de un inciso entre las dos acciones del zorro que constituyen el preámbulo del diálogo [*lo había estado observando*] [*se le acercó y le dijo*]. Un inciso donde la información delimitada por los puntos [*asombrado de la blancura de la espalda del cóndor*] podría ser eliminada de la secuencia de acciones sin afectar su sentido y su estructura sintáctica y semántica. Pero estos puntos podrían estar indicando otra cosa: la búsqueda por parte de Fátima de núcleos sintácticos regidos por los verbos.

Al interior del discurso directo del zorro, Fátima introduce un punto entre el destinatario del discurso [*Cóndor*] y el inicio de la enunciación [*qué hermoso está usted*]; emplea una coma en la segunda enunciación del zorro para separar la parte que posee la carga expresiva y el objeto de la expresión [*Qué linda es su espalda*] del

resto de la enunciación [*tan blanca como la nieve*]. El único punto introducido por Fátima antes de una mayúscula en este espacio narrativo (EN2) se ubica justo entre los dos fragmentos que constituyen el discurso directo del primer interlocutor [*qué hermoso está usted . Qué linda es su espalda*]. Parece pues que Fátima trabajó particularmente con la organización de la narrativa y de las enunciaciones directas del primer interlocutor, delimitando unidades plausibles.

Pero ¿qué otras indicaciones nos da Fátima para saber si la puntuación introducida en su texto es producto de un descuido o de un intento por mostrarnos que la puntuación sirve para delimitar fronteras internas en el texto?

EN5 Fátima (7; 5)

su pelambre se iba a convertir en color blanco El zorro aceptó .
en cantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso . de
espaldas bajo la nieve fría De rato . en rato . el cóndor le preguntaba
sonriendo que si tenía frío No respondía . el zorro muriéndose . de frío .

Fátima (n19_Tc2_Pf)

Fátima emplea puntos en lugares precisos. Al final de una línea gráfica que coincide con el final de una enunciación plausible de ser interpretada como [*El zorro aceptó*]. Un punto que podría estar separando también el verbo que define la acción del zorro [*aceptó*] y el adverbio [*encantado*] (presente en la siguiente línea gráfica) como lo ha hecho en EN2.

En el fragmento de discurso indirecto Fátima introduce punto entre los elementos que constituyen el referente temporal del discurso indirecto [*De rato*] [*en rato*], quizá con la intención de separar una secuencia de palabras repetidas. Introduce también punto entre el final del referente temporal [*en rato*] y el inicio del discurso indirecto [*el cóndor le preguntaba*].

En el fragmento de discurso directo del zorro [*No respondía . el zorro muriéndose . de frío .*] Fátima emplea puntos en lugares azarosos a la vista de un adulto alfabetizado, pero que podrían ser plausibles desde la mirada de un niño en sus intentos por comprender el texto. Fátima separa en el curso de la enunciación un acto verbal [*No respondía*] del referente al hablante [*el zorro muriéndose*]. En todos estos casos el uso de la puntuación en el texto de Fátima parece estar guiada por criterios gráficos, por la semántica de las palabras y los verbos.

Si bien Fátima no explicita los motivos o las intenciones que guiaron el uso de la puntuación en los lugares citados, su puntuación llama la atención por dos razones.

Por un lado, los signos introducidos en su texto parecen intentos por delimitar unidades que dan cuenta de sus reflexiones sobre la función sintáctica y semántica de la puntuación. Por otro lado, las unidades que Fátima delimita se encuentran también en los textos de otros niños en G2, G3 y G4 marcados con comas y signos expresivos.

La puntuación en el texto de Fátima y de cinco niños más entre 7 y 9 años (Juan Daniel 7;7, Israel, 8;1, Dulce 8;2, Diana 8;3 y Giovanna 9;8) muestran que una puntuación azarosa en algunos casos puede ser un intento por marcar fronteras internas en el texto. Posibilidad que como afirma Ferreiro (1996: 178) “sólo comienza con la consideración del cuento como texto en sí”.

Elegimos estos pocos ejemplos para intentar dar cuenta de la diversidad de textos agrupados en G1 y de la variedad de funciones atribuidas al punto y a la coma empleados como únicas marcas de puntuación en el texto. La variedad de usos y funciones otorgados a estos signos dan cuenta de la sensibilidad que tienen los niños respecto a la condición polivalente de un mismo signo. Estos ejemplos intentan mostrar que aun cuando la puntuación empleada por algunos niños, particularmente de 7-8 años, parece azarosa hay intentos loables por comprender que la puntuación es un recurso gráfico que delimita fronteras al interior del texto.

4.2.2 Textos con signos expresivos en la narrativa, en el discurso directo e indirecto (Grupo 2)

En este grupo de 17 textos el uso desahogado de las comas desaparece, los niños introducen puntos y comas en cantidades más controladas. Los signos expresivos empleados en la narrativa y en el discurso constituyen el foco de la exploración de estos niños.

Todos los niños emplean por lo menos un par de signos de interrogación. No hay textos con admiraciones que no presenten algún par de interrogaciones. En cinco de 17 textos los signos de interrogación son la única puntuación expresiva utilizada (Alan 7;4, Gabi 8;1, Emilio 8;2, Enrique 8;3, Verónica 8;5) (El lector puede encontrar en Anexos, Tabla PC2, la puntuación introducida por cada niño del Grupo 2).

Dos son quizá las razones de la presencia siempre de un par de interrogaciones: el léxico del texto [*preguntaba*] [*pregunta*] sugiere el empleo de estos signos y el hecho de que investigaciones previas han dado cuenta de que el matiz de la actitud interrogativa se distingue desde temprana edad (Ferreiro y otras, 1996; Rodríguez, 2009).

No obstante que el léxico [*preguntaba*, *pregunta*] sugiere la introducción de signos de interrogación tanto en la narrativa como en el discurso directo e indirecto, los

signos de interrogación son empleados sólo en el discurso directo e indirecto de los personajes. La puntuación expresiva que los niños introducen en la narrativa es siempre un par de admiraciones.

Cuando los niños usan ambos pares de signos (interrogaciones y admiraciones) las diferencias cuantitativas pueden ser muy marcadas entre uno y otro par de signos. En dos textos los signos de interrogación presentan más ocurrencias que los signos de admiración (Mario 7;8 y Jonathan 10;6) y en seis los signos de admiración se disparan con relación a los signos de interrogación (Víctor 7;3, Alejandro 9;5, Victoria 10;4, Leslie 11;6, Alan 11;7 y Brenda 11;11). En estos últimos casos, el empleo de signos de admiración se dispara por dos razones: los niños emplean este par de signos en distintos espacios de la narrativa para resaltar algún suceso importante y en las enunciaciones directas e indirectas para otorgar a éstas un matiz de expresión. Sólo en cuatro textos los niños emplean puntuación expresiva en cantidades más controladas (Illariq 7;9, Francisco 8;5, Valeria 12;3 y Juan 12;9).

Analicemos algunos casos.

Illariq (7;9) trabajó con una versión del texto en párrafos (*Tp*). Sus primeras marcas fueron puntos antes de mayúsculas, comas entre los elementos de la lista y entre el discurso directo y su entrada pospuesta y signos de admiración en el desenlace de la historia. Durante la revisión, Illariq trabaja fundamentalmente con el uso de la puntuación expresiva, agrega signos de interrogación y admiración en fragmentos de narrativa, de discurso directo e indirecto (ver en Anexos la transcripción del texto de Illariq, n1_Tp2_Pf).

Pero ¿qué funciones atribuye Illariq a la puntuación empleada en su texto?

EN5 Illariq (7;9)

El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si ¿tenía frío? . ¡No! respondía el zorro ; muriéndose de frío . !

Illariq (n1_Tp2_Pf)

Illariq introduce signos de admiración en el discurso directo del zorro [; No !] y en un fragmento de la narrativa [; *muriéndose de frío* !], pero la función que tiene este par de signos en uno y otro espacio es distinta. En el primer caso los signos de admiración tienen la función de indicar la actitud del personaje respecto de lo que enuncia (modalizar): “lo dijo como enojado”. Mientras que los signos empleados en la

narrativa señalan la presencia de un suceso que necesita ser interpretado con cierta carga emotiva: “muriéndose de frío es como algo de | algo como de | asombroso | que asombra porque se está muriendo”.

Para Illariq la puntuación le permite crear el efecto de expresión en el discurso del personaje incidiendo en la interpretación que –como lectora– hace del texto una vez colocados los signos:

I: [coloca ¡ No !] No [entonación de molestia] así sería que dijo No [entonación de molestia]
E: qué es lo que dice
I: dijo No porque no tenía frío y lo dijo como enojado así No [entonación de molestia]

Illariq, al igual que otros niños en G2, señala que la función de la puntuación expresiva en el discurso directo de los personajes indica al lector un matiz de expresión que éste debe restituir en su lectura. Los signos de interrogación y admiración imprimen un matiz al decir de los personajes independientemente de su forma de enunciación, tal como lo indican la puntuación introducida por esta niña en el discurso indirecto del cóndor [¿ tenía frío ?] y en la enunciación directa de este personaje [¿ Te gusta mi espalda ?].

La función que cumplen los signos de interrogación en el discurso directo e indirecto es la de indicar la presencia de una enunciación interrogativa y atribuir un matiz al decir de los personajes, sin distinguir los modos de la enunciación. En palabras de Illariq sirven “por si quieres hacer una pregunta como aquí *Te gusta mi espalda* [entonación de pregunta]”. Illariq tiene claro los límites de la enunciación interrogativa en el discurso directo, pero oscila en las fronteras del discurso indirecto:

I: [revisa su texto] ya sé | uno aquí | *si tienes frío* | es como una pregunta
F: de verás | dónde queda
I: aquí *que si tenía frío*
E: eso qué es
I: una pregunta [coloca ¿ tenía frío ?]
F: [coloca ¿ que si tenía frío ?]
E: cuál es la pregunta
I: *si tienes frío* [entonación de pregunta]

La presencia de las interrogaciones en la enunciación indirecta obliga a Illariq a restituir en su lectura la información dada por los signos. La oscilación entre los elementos que constituyen el discurso indirecto del personaje y los cambios en el tiempo y la persona de la enunciación ponen de manifiesto el conocimiento que tiene

esta niña sobre el uso de la puntuación para señalar el carácter de una elocución directa.

Illariq ajusta este conocimiento en la lectura del discurso indirecto, un discurso que en efecto representa “lo dicho” por el personaje pero en una voz ajena que nada tiene que ver con la interacción de un diálogo.⁶³

El trabajo de Illariq con los signos de interrogación en el discurso directo e indirecto permite mostrar dos cosas presentes en el trabajo de otros niños en G2. La primera, los límites del discurso directo del cóndor [*Te gusta mi espalda*] son claros para los niños y, en casi todos los textos, adquiere el carácter de una enunciación interrogativa.⁶⁴ En cambio, encontrar los límites de la enunciación interrogativa en el discurso indirecto es siempre un punto de conflicto para los niños que introducen signos de interrogación en este espacio.

La presencia de signos expresivos en el discurso indirecto es quizá un indicio de la coexistencia de dos reflexiones respecto a la función y el uso de la puntuación expresiva. Por un lado, la función sintáctica que estos signos cumplen en los textos al señalar enunciaciones interrogativas independientemente de su forma de enunciación. Por otro lado, la información prosódica que estos signos otorgan al lector para restituir en su lectura el carácter del discurso enunciado, función que como afirma Védénina (1980) refiere al paso de la lengua al discurso y a la enunciación en la escritura.

Pero la reflexión de Illariq, como la de los 17 niños cuyos textos se agrupan en G2, no se centra sólo en el empleo de signos expresivos en los discursos, hay intentos claros en su texto por organizar la narración y del discurso. Veamos la puntuación empleada por esta niña en el espacio narrativo con diálogo.

EN2 Illariq (7;9)

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor , se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle . Cóndor qué hermoso está usted . Qué linda es su espalda , tan blanca como la nieve . ¿ Te gusta mi espalda ? , contestó con seriedad el brusco cóndor .

Illariq (n1_Tp2_fF)

⁶³ En el discurso indirecto el tiempo de la enunciación y de lo enunciado (contenido del discurso) es siempre algún tiempo del pretérito.

⁶⁴ Sólo en algunos casos habrá oscilación entre atribuir un matiz interrogativo o admirativo al discurso indirecto del cóndor, pero incluso en los casos de oscilación este discurso adquiere siempre el matiz de una enunciación interrogativa. El hecho de que el discurso indirecto del cóndor sea siempre interpretado como una enunciación interrogativa está dado quizás por la carga semántica del verbo que anuncia la presencia del discurso del cóndor en la voz de narrador: *De raro en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío.*

Además de las interrogaciones en el discurso directo, Illariq introduce coma entre las dos acciones que constituyen el preámbulo del diálogo y entre el discurso directo del cóndor y su entrada pospuesta. Al interior del discurso directo del zorro Illariq emplea coma para separar la carga expresiva y el objeto de la expresión [*Qué linda es su espalda*] del resto de la enunciación [*tan blanca como la nieve*]. Estas marcas en el texto de Illariq sugieren que en la exploración de los usos y funciones de los signos hay intentos por indicar fronteras de núcleos sintácticos y semánticos y en este sentido indicios de reflexiones sobre la función sintáctica y semántica de la puntuación. No es banal que esta niña haya introducido coma entre dos acciones regidas por verbos independientes y que además haya aislado al interior del discurso directo la carga expresiva y el objeto de la expresión.

Pero los signos empleados por Illariq dicen algo más sobre la función de la puntuación en una narrativa. La coma introducida entre el discurso directo del cóndor y su entrada pospuesta [*¿ Te gusta mi espalda ?*, contestó con seriedad el brusco cóndor] parece señalar el cambio en el foco de la enunciación. En tanto que las interrogaciones en el discurso directo del cóndor distinguen por exclusión los discursos de los personajes: uno con matiz de interrogación y otro sin un carácter específico.

¿Qué otros usos dan los niños a la puntuación en este conjunto de 17 textos? Analicemos el texto de Victoria (10;4).

Victoria trabajó con un *Tp*. En su puntuación inicial introdujo sólo puntos asociados a las mayúsculas en el texto y al final de los párrafos. Es hasta la revisión del texto que esta niña explora los usos de la puntuación expresiva introduciendo signos de interrogación y admiración en la narrativa y en el discurso directo e indirecto (ver en Anexos la transcripción del texto completo de Victoria, n30_Tp4_Pf).

EN2 Victoria (10;4)

Un zorro que lo había estado observando ; asombrado de la blancura de la espalda del cóndor ! se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle . ; Cóndor qué hermoso está usted ! ; Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve ! ; Te gusta mi espalda ? contestó con seriedad el brusco cóndor .

Victoria (n30_Tp4_Pf)

Victoria emplea signos de admiración en la narrativa y en el discurso directo del zorro y agrega interrogaciones en el discurso directo del cóndor. La presencia de estos signos en la narrativa tiene el efecto de una doble marcación: semántica por un lado (dada por la palabra misma: *asombrado*) y pragmática por otro (dada por la presencia

de los signos), es decir, las admiraciones agregan información al lector que le ayude a restituir –en su lectura– el sentido del suceso narrado, en palabras de Victoria “para que se vea que está asombrado de ver”. Estos mismos signos –admiraciones– en la enunciación directa del personaje agregan también información importante para el lector, le indican la actitud del personaje respecto de lo que enuncia: “le está diciendo ay qué hermoso es usted y se lo dice asombrado | admirado [...] y acá es un signo de admiración | *Qué linda* [entonación de admiración]”.

El uso diferenciado de los signos expresivos en las enunciaciones de los personajes sugiere que Victoria distingue entre dos discursos: uno con un matiz de admiración y otro con un matiz interrogativo. Distinción que establece por oposición entre los signos: admiraciones en las enunciaciones directas del zorro e interrogaciones en la enunciación del cóndor.

La presencia de esta oposición en el uso de los signos expresivos y el punto ubicado entre el final de la narrativa y el inicio del diálogo (único punto que Victoria mantiene antes de una mayúscula en EN2) muestran los intentos de esta niña por organizar el discurso con el uso de la puntuación.

Al igual que Illariq, Victoria emplea signos de interrogación en el discurso indirecto del cóndor, pero, a diferencia de la primera, la enunciación interrogativa adquiere otros límites en el texto de Victoria.

EN5 Victoria (10;4)

El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le ¿ preguntaba sonriendo que si tenía frío ? . No respondía el zorro muriéndose de frío .

Victoria (n30_Tp4_Pf)

Victoria incluye entre signos de interrogación el verbo que introduce “lo dicho” por el personaje en la voz del narrador [*preguntaba*] y, a diferencia de Illariq, incluye además el carácter de lo dicho [*sonriendo*] y la conjunción que en la estructura sintáctica del discurso indirecto subordina las palabras del personaje a la voz del narrador [*que*].

La diferencia en las fronteras que adquiere la enunciación interrogativa en el texto de Victoria y en el texto de Illariq [¿ *tenía frío* ?] muestra la dificultad que tienen los niños por encontrar límites entre el discurso del personaje y la voz del narrador en el discurso indirecto. Problema del cual da cuenta el siguiente fragmento de diálogo

entablado con Victoria a propósito de un primer intento por encontrar las fronteras de la enunciación interrogativa:

V: [introduce ¿ preguntaba sonriendo ?] es una pregunta | preguntaba
E: y qué es lo que le preguntaba
V: preguntaba que si tenía frío [¿ preguntaba sonriendo ? → ¿ preguntaba sonriendo que si tenía frío ?]
E: qué paso Victoria
V: es que es la pregunta completa
E: cuál es la pregunta completa
V: preguntaba sonriendo que si tenía frío
E: si lo hubiéramos dejado sólo donde dice preguntaba sonriendo
V: no sería una pregunta lógica
E: qué le faltaría para que fuera una pregunta lógica
V: que va hacer | lo que va a hacer | lo que le va a preguntar
E: y qué era lo que le iba a preguntar
V: que si tenía frío

Las dificultades señaladas por Victoria para establecer los límites entre las palabras del personaje y la voz del narrador en el discurso indirecto y la presencia de los signos de admiración en la narrativa para crear el efecto de una doble marca están presentes en otros textos de G2.

Veamos la puntuación introducida por Valeria (12; 3) en el espacio narrativo de contraste entre discurso directo e indirecto (ver en anexos la transcripción del texto completo de Valeria, n42_Tp6_Pf).

EN5 Valeria (12;3)

El zorro aceptó ¡ encantado ! la propuesta de noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría de rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo ¿ que si tenía frío ? no respondía el zorro muriéndose de frío .

Valeria (n42_Tp6_Pf)

Para Valeria los signos de interrogación en el discurso indirecto tienen una doble función: distinguir las palabras del personaje en la voz del narrador y señalar el matiz de la enunciación. En palabras de Valeria “signos de pregunta porque le preguntó *que si tenía frío* [entonación de pregunta] se supone que ahí el cóndor le pregunta al zorro *que si tenía frío* y después habla el narrador *el cóndor le preguntaba sonriendo*”.

Esta doble función de los signos –pragmática en tanto establece los límites entre las voces y retórica porque indican el matiz de la enunciación– es reiterada por Valeria en el discurso directo [¿ te gusta mi espalda ?]: “cuando el zorro le dijo *Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve* el otro [el zorro] le dijo así *Te gusta mi espalda* [entonación de pregunta] como pregunta”.

La función que Valeria da a los signos expresivos –indicar el matiz de lo dicho– en el discurso directo e indirecto se traslada a la narrativa para establecer una doble marca (semántica y pragmática), ahí donde la semántica de los verbos y adverbios sugiere la presencia de un discurso [*El zorro aceptó ¡ encantado ! la propuesta*]. En palabras de Valeria “porque dice *El zorro aceptó encantado | dijo que* el zorro aceptó encantado que estaba sorprendido | así *aceptó encantado la propuesta* [enfatisa encantado]”.

Para esta niña como para Irvin (12;3), su compañero, todas las mayúsculas al interior del texto son transformadas a minúscula, incluidas las mayúsculas de nombre propio.

V: también podemos cambiar las que son mayúsculas

E: quieres cambiarlas | crees que se necesita cambiar alguna

V: sí [cambia *encantado la propuesta De noche vigilado* → *de noche vigilado*] [cambia *bajo la nieve fría De rato en rato* → *bajo la nieve fría de rato en rato*]

[...]

V: aquí donde dice *El zorro aceptó encantado la propuesta de*, ahí pusieron mayúscula y yo puse minúscula

E: por qué no es mayúscula

V: porque mayúscula se pone sólo en los nombres propios y al principio.

E: y en medio no podemos tener mayúsculas

V: no

E: a ver Irvin | tú qué dices de las mayúsculas | viste de dónde las cambió | *de noche* la puso en minúscula y *de rato en rato*

I y V: [silencio]

I: yo siento que las mayúsculas se ponen al hacer una pregunta | pero aquí en *Qué linda* está en mayúscula y no debe de estar en mayúscula

I y V: [cambian todas las mayúsculas al interior del texto]

A diferencia de Valeria, quien sí modifica las mayúsculas de nombre propio [*Nevado Cayambe* → *nevado cayambe*], Irvin se percata de las mayúsculas de nombre propio y del vocativo. En el primer caso señala: “tenía que ir mayúscula porque es nombre propio” y en el segundo indica: “es que cóndor algunas las están poniendo en chiquito y las otras con mayúscula | la c con mayúscula”.

E: dónde lo ponen con mayúscula
I: aquí está con mayúscula [señala *Cóndor qué hermoso está usted*] y en todas las demás con minúscula
E: y por qué crees que ahí está con mayúscula
I: no sé | [pensativo]
E: qué pasa Irvin
I: se oye igual | pero cuando lo escribes no | es diferente

La decisión final de Irvin es conservar la mayúscula en el nombre del nevado y en el vocativo. Mantiene también la mayúscula que da inicio al discurso directo del cóndor, pero transforma la mayúscula que continua el discurso directo del zorro y [*qué linda es su espalda tan blanca como la nieve Te gusta mi espalda*]. Este niño conserva así la mayúscula en los cambios de voz y de enunciación.

Para Irvin, a diferencia de Valeria, algunas mayúsculas al interior del texto son necesarias para mantener límites internos. Veamos la transcripción de un fragmento de entrevista a propósito de la transformación que Valeria hace de las mayúsculas en el texto.

Valeria (12;3)

espaldas sobre la nieve , también le dijo que de este modo su pelambre se

I: no | ahí no se le quita
V: sí | primero le está diciendo que se echara de espaldas sobre la nieve y después le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco
I: [pensativo]
E: a ver Irvin | porque no se le puede quitar
I: es que es *bajo su vigilancia se echará sobre espaldas de espaldas sobre la nieve* y aquí es que *También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco* | que aquí termina la primera oración y aquí ya empieza la segunda oración | primero habla de una cosa y acá de otra
E: entonces qué hacemos
I: yo siento que son posibles las dos | aquí sería nada más una oración en la de mi compañera y en la mía serían dos oraciones
E: tú qué dices Valeria
V: sí es una porque yo no puse punto y seguido | puse coma | todo eso forma parte de lo mismo
E: y qué pasa si le dejamos o le quitamos la mayúscula
I: se oye igual pero se escribe diferente

Irvin deja claro una vez más que la mayúscula en el texto establece fronteras internas que constituyen orientaciones para la comprensión. Fronteras que nada

tienen que ver con las pausas en la lectura oral del texto, sino con la construcción de sentidos que permiten su comprensión.

Para este niño hay mayúsculas con funciones distintas: mayúsculas que designan nombres de lugares o personajes (*signe-mot*) y otras que establecen fronteras sintácticas (*signe-phrase*) y discursivas. Irving reconoce además que la mayúscula distingue significados entre las palabras: el vocativo señalado por la mayúscula [Cóndor] que designa el nombre del personaje y el sustantivo [cóndor] con minúscula que designa al animal. Particularmente, Irvin deja claro que la puntuación es un recurso de la escritura que permite establecer orientaciones para la comprensión del texto y no un conjunto de signos que indican pausas en la lectura oral de los textos (ver en Anexos la transcripción del texto completo de Irvin, n41_Tp6_Pf).

Regresemos al análisis de los signos expresivos. En el texto de Valeria, como en los 17 textos clasificados en G2, los signos de puntuación (interrogaciones y admiraciones) que en un texto narrativo agregan información (a la información alfabética) sobre la oralidad escrita de los personajes (discurso directo) invaden el espacio de la narrativa pura y del discurso indirecto. Permiten a su vez crear un efecto discursivo independientemente de su forma de enunciación, como lo sugiere la puntuación empleada por Víctor (7;3) (ver en Anexos la transcripción del texto completo de Víctor, n5_Tp2_Pf).

EN5 Víctor (7;3)

El zorro aceptó ¡ encantado ! la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le ¿ preguntaba sonriendo que si tenía frío ? No ¡ respondía el zorro muriéndose de frío .!

Víctor (n5_Tp2_Pf)

Pongamos atención sólo en los signos de interrogación introducidos en el discurso indirecto [¿ preguntaba sonriendo que si tenía frío ?] y en los últimos signos de admiración empleados por Víctor [¡ respondía el zorro muriéndose de frío !].⁶⁵ En ambos casos las enunciaciones marcadas por los signos de interrogación y admiración inician en el verbo que anuncia la presencia de un discurso.

Los signos expresivos introducidos por Víctor parecen marcar un proceso dialógico (preguntaba-respondía) que, aun sin reconocer quién habla y quién responde, dan cuenta de una interacción en la cual la enunciación de un interlocutor

⁶⁵ Víctor marca el discurso directo del zorro [No] por exclusión, gracias al empleo de los signos de interrogación y admiración.

adquiere el matiz de interrogación y el otro una actitud de admiración, tal como lo sugiere su puntuación en el diálogo.

EN2 Víctor (7;3)

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle Cóndor qué hermoso está usted . ¡ Qué linda es su espalda ! tan blanca como la nieve ¿ Te gusta mi espalda ? contestó ¡ con seriedad el brusco cóndor .

Víctor (n5_Tp2_Pf)

Para Víctor preguntar y responder es sinónimo de dialogar. Los signos expresivos introducidos tanto en los fragmentos de discurso directo como de discurso indirecto parecen señalar la presencia de un acto elocutivo. Para Víctor fue la presencia de los verbos la pista que sugirió el uso de la puntuación expresiva. No es banal que Víctor haya introducido un signo de admiración después de un verbo que apela también a un acto de habla [*contestó*]. Así, las pistas que parecen guiar el uso de la puntuación en el texto de Víctor y en los textos citados, son la semántica de algunos verbos y adverbios, los cambios de enunciación y cambios de voz.

Los ejemplos citados intentan mostrar la exploración de usos y funciones que los niños hacen con la puntuación expresiva. Particularmente, mostrar como en este grupo de 17 textos –el más numeroso de todos– los signos de puntuación (interrogaciones y admiraciones) que en un texto narrativo marcan un discurso más apegado a la oralidad (discurso directo), invaden el espacio de la narrativa pura y del discurso indirecto.

En el primer caso sirven para marcar el carácter de la elocución directa o indirecta de los personajes y establecer fronteras discursivas entre la voz del narrador y la voz del personaje en el discurso indirecto. Mientras que en la narrativa cumplen la función de una doble marca (semántica y pragmática) para indicar [al lector] sucesos que deben ser interpretados con cierta carga expresiva, o bien para enfatizar modos del hacer y decir de los personajes. Estos mismos signos introducidos tanto en el discurso directo como en el discurso indirecto parecen tener la función de recuperar un proceso dialógico independientemente de su forma de enunciación.

4.2.3 Textos con signos expresivos en el discurso directo e indirecto (Grupo 3)

En este grupo, constituido por 14 textos, el uso desahogado de comas que observamos en los textos de G1 y la exploración de usos y funciones de los signos expresivos en todos los espacios posibles del texto (G2) desaparece. Hay un uso más controlado de los puntos y las comas y de los signos expresivos, estos últimos utilizados sólo en las enunciaciones directas e indirectas de los personajes. Los signos de admiración que en los textos en G2 fueron empleados en los fragmentos de la narrativa desaparecen. Nuevos signos son introducidos por algunos niños: comillas en la narrativa para destacar el final del texto o el nombre propio y paréntesis para organizar el discurso directo e indirecto (el lector puede encontrar en los Anexos, Tabla PC3, la puntuación introducida por cada niño del Grupo 3).

Al igual que en los textos en G2, todos los niños emplean signos de interrogación. Excepto cinco casos en los que sólo aparecen signos de interrogación (Diana 7;7, José Alberto 9;8, Lucero 9;10, Sebastián 10;1 e Irvin 12;3), los nueve restantes introducen ambos pares de signos en los fragmentos de discurso directo e indirecto. No hay casos de niños que usen sólo signos de admiración sin utilizar por lo menos un par de interrogaciones.

Analicemos algunos casos.

El trabajo realizado por Jonathan (10;6) y Yumi (10;11), una pareja de 10 años, amerita su presentación conjunta porque son los únicos textos que presentan paréntesis para organizar los discursos en el texto (ver en anexos la transcripción del texto completo de Jonathan n23_Tp4_Pf y Yumi n24_Tp4_Pf).

EN5 Jonathan (10;6)

El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato (el cóndor le preguntaba sonriendo) ¿ que si tenía frío ? No respondía el zorro muriéndose de frío .

Jonathan (n23_Tp4_Pf)

Jonathan coloca entre paréntesis la entrada del discurso del personaje en la voz del narrador: incluye la presentación del hablante [el cóndor], el pronombre clítico [le] que apela al destinatario del discurso; el verbo y el adverbio [preguntaba sonriendo] que definen la acción y el modo en que se ejecuta el decir del personaje. Con signos de interrogación delimita el contenido de la declaración [que si tenía frío].

Por exclusión, Jonathan ha marcado el referente temporal de la enunciación [*De rato en rato*]. De esta manera Jonathan distingue en el discurso indirecto el referente temporal, la entrada del discurso del personaje en voz del narrador y el contenido de la enunciación del personaje.⁶⁶

La función que parecen tener los paréntesis en el texto de Jonathan –delimitar algún tipo de entrada– es retomada por Yumi (10;1) sólo en el espacio narrativo con discurso directo (EN2). Veamos cómo utiliza Yumi la puntuación para organizar el diálogo entre los personajes.

EN2 Yumi (10;11)

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle , Cóndor ¡ qué hermoso está usted ! ¿ Qué linda es su espalda ? tan blanca como la nieve ¿ Te gusta mi espalda ? (contestó con seriedad) el brusco cóndor .

Yumi (n24_Tp4_Pf)

Yumi ha introducido coma en el cambio de enunciación: entre el final de la narrativa y el inicio del diálogo; ha empleado signos de admiración en la primera enunciación directa del zorro dejando fuera al destinatario [¡ *qué hermoso está usted* !]. Utiliza signos de interrogación en el discurso directo del zorro para delimitar la parte de la enunciación que posee la carga expresiva y el objeto de la expresión [¿ *Qué linda es su espalda* ?]. Al igual que otros niños, Yumi ha introducido signos de interrogación en el discurso directo del cóndor sin problemas para encontrar los límites de la enunciación [¿ *Te gusta mi espalda* ?].

Los paréntesis son empleados por Yumi en la única entrada pospuesta en el texto [(*contestó con seriedad*)] incluyendo entre este par de signos el verbo que rige el discurso directo del cóndor y la actitud del hablante respecto de lo que enuncia. En el texto de esta niña, como en los textos que veremos en G4, la entrada pospuesta suscita puntuación que no sugiere la entrada antepuesta.

La presencia de la entrada pospuesta parece tener otras implicaciones importantes: permite establecer con claridad las fronteras del discurso directo del cóndor [*Te gusta mi espalda*]. Llama la atención que en todos los textos los niños

⁶⁶ Jonathan ha introducido paréntesis en otros fragmentos de discurso indirecto, pero la función que parecen tener es otra: delimitar propiamente el discurso del personaje en voz del narrador. El uso que Jonathan hace de los signos en todo su texto será analizada en el Capítulo 6 cuando veamos la puntuación en algunos textos completos.

establezcan las mismas fronteras para este discurso empleando signos expresivos o algún otro signo (coma, guión o comillas), no así para las enunciaciones directas del zorro regidas por una entrada antepuesta. Pensamos pues que la presencia de la mayúscula, pero fundamentalmente de la entrada pospuesta facilita el reconocimiento de los límites del discurso directo del cóndor [*Te gusta mi espalda*].

La función que parecen tener los paréntesis en el texto de Yumi y Jonathan es la de señalar entradas de discurso. En ambos casos se trata de una entrada que constituye un recurso eminentemente literario: la entrada pospuesta de un discurso directo y la presentación de las palabras del personaje en voz del narrador, que en la estructura sintáctica del discurso indirecto da inicio a un discurso ajeno a la voz del narrador.

El trabajo de Yumi y Jonathan muestra cómo en este conjunto de textos (Grupo 3) aparecen otros signos para organizar los discursos (directos e indirectos) y como, en particular, los signos expresivos introducidos en el discurso indirecto parecen mantener los límites de las palabras del personaje en voz del narrador. Sin embargo, encontrar las fronteras de las palabras del personaje, o bien de la enunciación que adquiere el matiz interrogativo en el discurso indirecto no resulta sencillo:

Y: otra pregunta *el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía | sonriendo que si tenía | el zorro le preguntaba sonriendo que si tenía frío |* signos de interrogación [*coloca De rato en rato ¿ el cóndor le preguntaba sonriendo ? que si tenía frío]* que si tenía frío [pausa] van acá [mueve los signos *De rato en rato ¿ el cóndor le preguntaba sonriendo ? que si tenía frío → De rato en rato ¿ el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío ?*]

E: por qué ya no van ahí y ahora los pones hasta allá

Y: porque el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío | ésta es parte de la pregunta [señala *que si tenía frío*]

E: cuál es la pregunta

Y: *que si tenía frío*

E: y tú dónde lo colocaste Yumi

Y: *el cóndor le preguntaba sonriendo | que si tenía frío* [mueve los signos *De rato en rato ¿ el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío ? → De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo ¿ que si tenía frío ?*]

E: a ver | qué pasó los volviste a cambiar

Y: es que **el narrador está diciendo el cóndor le preguntaba sonriendo | que si tenía frío**

E: tenemos entonces un narrador

Y: sí

E: y entonces qué pasa cuando tenemos un narrador

Y: que va contando la historia y los personajes van diciendo

E: ahí entonces Yumi | qué es lo que decía el narrador

Y: **el cóndor le preguntaba sonriendo**

E: y luego

Y: **que si tenía frío**

E: eso quién lo dice

Y: **el narrador dice qué dijo el personaje**

E: oye y en la pregunta de acá [*¿Te gusta mi espalda ?*] | quién dice eso

Y: **el personaje**⁶⁷

En el diálogo anterior, Yumi da cuenta de la diferencia entre la presentación directa de las palabras del personaje y su presentación indirecta. No obstante, introduce signos expresivos en ambos discursos para indicar [al lector] la presencia de una enunciación con matiz de interrogación dicha por los personajes de la historia. Parece que la puntuación expresiva introducida en el texto de Yumi, como en todos los textos agrupados en G3, distingue dos tipos de discurso: el discurso narrativo y el discurso (directo e indirecto) de los personajes.

La puntuación final en el espacio narrativo con discurso directo e indirecto en el texto de Yumi queda como se presenta a continuación.

EN2 Yumi (10;11)

El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor , se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo ¿ que si tenía frío ? No respondía el zorro muriéndose de frío .

Yumi (n24_Tp4_Pf)

Este último fragmento permite mostrar que en este conjunto de 14 textos hay intentos por tratar de encontrar unidades que puedan ser aisladas con el uso de la puntuación y en este sentido indicios de la función sintáctica que la puntuación cumple en la organización de la información en el texto. A diferencia de los textos en G2, en G3 los niños parecen delimitar núcleos sintácticos que no se pueden separar.

Además de los signos de interrogación, Yumi empleó un coma en la narrativa para distinguir lo que ella interpreta como dos acciones distintas: “es que una cosa fue que de noche lo vigilaba y otra cuando se puso de espaldas”. Como varios niños, la presencia de los verbos sugiere la introducción de un signo para separar, en el curso de la narración, dos unidades o núcleos sintácticos, que expresan las acciones de los personajes.

⁶⁷ En el fragmento de diálogo anterior el compañero de Yumi –Jonathan– no interviene, permanece atento a la explicación de Yumi.

Este uso más selectivo de las comas, que parece estar guiado por la secuencia de acciones de los personajes, lo encontramos en otros textos como en el de Lucero (9; 10). El texto de esta niña es de los pocos casos que emplean sólo signos de interrogación en su texto, ningún par de admiración fue introducido por esta niña (ver en anexos la transcripción del texto completo de Lucero, n28_Tp4_Pf). El uso de la coma en su texto muestra sus intentos por organizar el discurso de los personajes y la narrativa del texto.

EN2 Lucero (9;10)

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor , se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle , Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve ; Te gusta mi espalda ? contestó con seriedad el brusco cóndor .

Lucero (n28_Tp4_Pf)

Para Lucero la coma parece tener dos funciones: “separar que el cóndor se le acercó de que primero lo había estado observando” y para indicar un cambio en el foco de la enunciación, en palabras de Lucero “tiene que llevar coma porque aquí está hablando el zorro *Cóndor qué hermoso* y aquí está hablando el narrador *después de saludarle* | tiene que ir separado”. Lucero es sensible a la estructura narrativa y discursiva del texto, a la presencia del discurso narrativo y del discurso de los personajes (directo e indirecto), son estas características las que guían el uso de la puntuación en su texto.

Es quizá esta sensibilidad la que le permite distinguir el discurso directo del zorro, ahí donde la mayoría de los niños interpretan una acción relatada por el narrador.

EN2 Lucero (9; 10)

El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas , bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si ; tenía frío ? No , respondía el zorro muriéndose de frío .

Lucero (n28_Tp4_Pf)

Lucero identifica con claridad un diálogo y utiliza la puntuación para dar cuenta de él: “van los de interrogación porque primero hizo el cóndor una pregunta | *que si*

tenía frío | y le está contestando el zorro | *No* | tiene que ir separado porque no está haciendo lo mismo | esto [señala *No*] es donde responde el otro y tiene que ir separado”.

La puntuación empleada por esta niña y por los niños cuyos textos se agrupan en G3 parece tener la función de distinguir entre el discurso narrativo y el discurso de los personajes en interacción verbal, todavía sin distinguir entre la presentación directa e indirecta. Esta es quizá una solución próxima al uso de la puntuación para distinguir con claridad dos tipos de discurso: el discurso narrativo (en voz del narrador) y el discurso directo de los personajes, distinción que logran hacer los niños en G4.

El uso reservado de estos signos (admiraciones e interrogaciones) ahí donde el texto sugiere la presencia de un acto de habla en el que es necesario enfatizar la actitud del hablante respecto de lo que enuncia (modaliza), es decir, en el discurso directo e indirecto, explica quizá la ausencia de estos signos en la narrativa del texto en G3.

Pareciera que para estos niños las palabras escritas ofrecen información suficiente para expresar la manera del hacer y del decir de los personajes, tal como lo sugiere José Alberto (9;8) a propósito de la eliminación de los signos de admiración en un fragmento de la narrativa: “yo lo quité porque en *asombrado* ya dice *asombrado* y los signos de admiración sirven para esas cosas que se dicen de *asombrado* | aquí ya dice *asombrado*”⁶⁸

Si el lenguaje escrito ya posee en sí mismo información relevante para el lector, la puntuación agrega otro tipo de indicaciones en la narrativa: la distinción entre la secuencia de acciones de los personajes y los cambios en el foco de la enunciación.

La puntuación introducida en estos 14 textos y las reflexiones explicitadas por algunos niños siguieron que la presencia de signos expresivos sólo en los discursos de los personajes (directos e indirectos) es, por un lado, un indicio de que los niños reconocen en la puntuación un recurso que permite dar cuenta que en una narrativa hay algo del orden discursivo que pertenece a veces al narrador y otras a los personajes.

Por otro lado, este uso particular de la puntuación expresiva es quizá un intento de producir (ante el lector) un efecto de “habla” en el discurso de los personajes (directo o indirecto), previo a comprender que estos signos (interrogaciones y admiraciones) poseen una función particular: informar al lector sobre el matiz de la

⁶⁸ En su puntuación inicial (*Pi*) José Alberto empleó sólo puntos y comas y durante la revisión (*Pr*) trabajó con la puntuación expresiva. La introducción de las admiraciones en la narrativa [¡ *asombrado* !] y la eliminación de las mismas se suscita durante la revisión.

enunciación que debe restituir en el discurso directo de los personajes. Información que sólo la puntuación agrega a la oralidad escrita de los personajes y en este sentido, como señala Catach (1994), pone en escena (*mise en scène*) la interacción verbal de los personajes.

4.2.4 Textos con signos expresivos sólo en el discurso directo (Grupo 4)

En 16 textos la puntuación expresiva queda reservada sólo a las enunciaciones directas de los personajes. La puntuación introducida por los niños en estos textos parece tener una función: distinguir el discurso narrativo y el discurso directo de los personajes.

En este conjunto de texto, a diferencia de los tres anteriores, hay un uso controlado y acotado de la puntuación en general. A diferencia de los textos en G2 y G3, en este grupo (G4) encontramos textos sólo con signos de admiración sin la presencia de un par de interrogaciones. Pareciera pues que las interrogaciones pueden desaparecer y dar paso a las admiraciones como únicas marcas de puntuación expresiva en el texto.

Cinco de los 16 textos agrupados en G4 presentan sólo signos de admiración en las enunciaciones directas de los personajes (Xiomara 8;1, Abraham 8;7, Jaime 12;3, Valeria 12;3 y Atzin 12;8) y cuatro más sólo interrogaciones (Axel 11;6, Ariana 11;9, Brayan 11;10 y Laura 12;4). Los siete textos restantes poseen ambos pares de signos en cantidades controladas: sólo un par de signos de interrogación y uno o dos pares de admiraciones (Danaé, 8;10, Cristina 9;10, Fernanda 10;3, Jahir 11;6, Gonzalo 12;4, Alejandra 12;7 y Ulises 12;10).

Nuevos signos son introducidos para organizar el discurso directo de los personajes: guiones entre los cambios de enunciación o de voz y comillas para señalar las enunciaciones directas de los personajes, destacar sucesos importantes en la narrativa y el nombre propio (el lector puede encontrar en los anexos, Tabla PC4, la puntuación introducida por cada niño del Grupo 4).

La puntuación introducida por los niños en estos textos es más pertinente y apegada al uso convencional de la puntuación en un texto narrativo, los criterios que parecen guiar su uso apelan a la organización discursiva, sintáctica y semántica del texto.

Veamos la Puntuación Final empleada por una niña de 12 años en el dialogo.

EN2 Laura (12;4)

había brotado al llegar la primavera . Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle . – Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve – ¿ Te gusta mi espalda ? – contestó con seriedad , el brusco cóndor . El zorro le dijo que

Laura (n54_Tc6_Pf)

Laura trabajó con la versión continua del texto (Tc). Los usos y las funciones que esta niña otorga a los signos son claros y precisos: permiten organizar el diálogo entre los personajes (ver en Anexos la transcripción del texto completo de Laura, n54_Tc6_Pf).

Los guiones en su texto señalan la presencia de “una conversación entre el zorro y el cóndor” e indican turnos de habla entre los interlocutores. El primer guión en el texto de Laura parece tener dos funciones: señalar con una doble marca (punto y guión) cambio en el foco de la enunciación e indicar el turno de habla del personaje, en palabras de la niña “punto y luego guión para terminar y volver a empezar | para que se vea que se está expresando el zorro hacia el cóndor | le está diciendo *Cóndor qué hermoso está usted*”.

Para Laura el guión tiene la función de un signo doble que permite identificar el inicio y final del turno de cada personaje. Así, el guión introducido en el cambio de voz cierra el discurso del zorro y al mismo tiempo señala el turno del segundo interlocutor: “es que en *Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve* se cierra porque terminó de expresarse y luego sigue el cóndor diciendo *Te gusta mi espalda | contestó*”.

Laura es tan consistente en el uso del guión que emplea un signo más para indicar el final de la enunciación del cóndor y el cierre del diálogo: “aquí terminaría lo que le dijo | se está cerrando la conversación”.

Pero las indicaciones que otorgan los guiones no son suficientes para señalar la presencia de un diálogo, para esta niña fue necesario agregar información extra que permitiera dar cuenta de la interacción verbal: “signos de interrogación para darle entonación” al discurso del zorro y una coma en la entrada pospuesta para “separar cómo lo dijo el cóndor | con qué actitud [*contestó con seriedad*] | de cómo estaba [*el brusco cóndor*] que estaba enorme”.

Empleando guiones, comas y signos de interrogación, Laura construye sentidos en el texto que le permiten dar cuenta de un discurso distinto al discurso narrativo y a la presentación indirecta de las palabras de los personajes.

EN5 Laura (12;4)

su pelambre se iba a convertir en color blanco . El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío . No , respondía el zorro , muriéndose de frío .

Laura (n54_Tc6_Pf)

En el contraste entre discurso directo e indirecto Laura introduce comas para dar cuenta de la presencia del discurso directo: “dice *No* | *respondía el zorro muriéndose de frío*”. La coma utilizada entre el discurso directo del zorro y su entrada pospuesta “está especificando que dijo *No*”, es decir, la presencia de un discurso directo en un espacio ambiguo.

Pero para Laura la coma tiene también otra función. Este signo introducido en la entrada pospuesta [*respondía el zorro , muriéndose de frío*] permite distinguir la actitud del hablante, en palabras de la niña: “separar cómo lo está diciendo | en qué estado”. Laura es sólo uno de seis casos que emplean una variedad más amplia de signos para organizar el discurso directo (Brayan 11;10, Jaime 12;3, Valeria 12;3, Gonzalo 12;4, Laura 12;4 y Atzin 12;8).

Los signos expresivos reservados, en estos 16 textos, sólo a las enunciaciones directas de los personajes son quizá un indicio del uso de la puntuación para distinguir en una narrativa: el relato o narración continua (historia) y la puesta en escena (discurso) de los personajes y sus diálogos.

A: *De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío* | van signos de interrogación

L: *que si tenía frío* | no | pero no se puede porque *De rato en rato* [dudosa]

E qué paso Laura | van o no los signos que dice Alan

L: no | **por la forma en que está escrita | la ponen de otra forma como si lo estuviera diciendo otra persona**

Laura no explicita la presencia de un narrador, pero sabe que en el discurso indirecto hay una voz ajena que da cuenta de las palabras del personaje. Como lo muestra el fragmento de diálogo, la ausencia de signos expresivos en el discurso indirecto es resultado del análisis discursivo que permite a los niños reflexionar sobre la pertinencia de la puntuación.

En estos 16 textos, los niños parecen reconocer que en un texto narrativo la escritura permite crear situaciones ficticias para dar cuenta de la oralidad de los personajes y parecen distinguir su presentación directa e indirecta. Estos niños saben

que la puntuación agrega información al discurso directo de los personajes que no posee el discurso indirecto, tal como lo explicita Jahir a propósito de la sugerencia de su compañera Lesly:⁶⁹

L: signos de interrogación aquí | *el cóndor le preguntó sonriendo que si tenía frío No respondía* | el signo de interrogación | *el cóndor le preguntó sonriendo que si tenía frío*

J: no | yo digo que no porque ahí tendría que decir **tienes frío** | ahí | **eso lo está diciendo el narrador** | yo digo que no van

E: qué está diciendo el narrador

J: *sonriendo que si tenía frío* | porque dice | *De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío*

E: entonces

J: ahí no van | sólo cuando es el personaje

Jahir enfatiza en las características que definen el discurso directo de los personajes –el presente de la enunciación y la segunda persona del singular– para señalar que la escritura ofrece información que explícitamente indica una interacción verbal en la que la puntuación resulta pertinente para agregar información al lector sobre la oralidad de los personajes.

La reflexión de Jahir no se limita sólo al análisis del tiempo y la persona de la enunciación, identifica además la subordinación de las palabras del personaje en el discurso del narrador:

E: por qué en ese espacio Jahir | ahí donde dices que hablaba el narrador | no podemos poner los signos

J: sí | sí se puede poner | pero no como dice Lesly que el signo de interrogación **porque para el signo de interrogación tendría que decir** *De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo tienes frío* | ahí dice que *sonriendo el cóndor le preguntaba que si tenía frío*

E: y cuál es la diferencia

J: **de que ahí dice que si y en la otra no debe decir que si**

Jahir identifica que, en la estructura discursiva del discurso indirecto, las palabras del personaje están sujetas a la voz del narrador por la conjunción y el condicional. Para este niño el discurso indirecto no admite puntuación porque no posee las características que lo constituyen como una “entidad textual y discursiva propia” alejada del discurso del narrador (Cunha y Arabya, 2004). Así, el trabajo simultáneo con criterios discursivos y sintácticos le permite a este niño decidir los usos y las funciones de la puntuación expresiva en el texto propuesto.

Otros casos permiten dar cuenta de que el uso de los signos expresivos involucra también una reflexión sobre la información sintáctica y prosódica que estos

⁶⁹ Lesly emplea signos expresivos en la narrativa del texto y en el discurso directo e indirecto (G2).

signos otorgan al lector, como lo explicita Ulises (12;10) a propósito de una doble marca introducida por su compañera Alejandra (12; 7) (ver en Anexos la transcripción del texto completo de Alejandra, n48_Tp6_Pf).

Presentamos el fragmento que generó la discusión y reflexión entre los niños.

Alejandra (12;7) EN2

Un zorro que lo había estado observando de la blancura de la espalda del cóndor , se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle ; Cóndor qué hermoso está usted ! Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve , ¿ Te gusta mi espalda ? contestó con seriedad el brusco cóndor .

Alejandra (n48_Tp6_f)

A: puse coma aquí | *Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve* | *Te gusta mi espalda* [entonación de pregunta] porque primero fue una idea y entre la idea fue una pregunta

U: yo ahí no estoy de acuerdo porque los signos que utilizaste

A: de interrogación

U: los signos de interrogación que tú usaste | esos mismos signos de interrogación hubieran separado la idea

A: desde mi punto de vista sí necesitaría la coma y luego los signos de interrogación

E: y tú Ulises por qué crees que los signos hubieran separado la idea

U: porque las separan | porque con los signos | los mismos signos cambian el | cambian como

A: el enunciado

U: sí el enunciado | porque aquí dice *Qué linda es tu espalda tan blanca como la nieve* | aquí lo lees normal y aquí tienes que sep | bueno tienes que separarlo con signos de interrogación y esos mismos signos hacen que separen la idea porque se leen de diferente manera

Ulises como lector atribuye una doble información a los signos de interrogación empleados por su compañera, para él los signos señalan el matiz de la enunciación y definen los límites entre los discursos.

Como se observa en el fragmento de Alejandra, ella y su compañero fueron los únicos dos niños que intervinieron en el texto eliminando palabras. Ulises por su parte tacha [~~al mismo tiempo~~] en la narrativa que da inicio a la historia.

E: qué le tachaste

U: *al mismo tiempo*

E: por qué tachaste *al mismo tiempo*

U: porque no es muy importante para la oración | porque se entiende también si lo leyera *desde un altísimo peñasco luciendo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar de la primavera*

A partir de la intervención de Ulises, Alejandra elimina [~~burlonamente~~]. Para ella el adverbio de modo “no tiene nada que ver con la idea”, en tanto que para Ulises este recurso léxico es fundamental para interpretar el texto.

U: yo no estoy de acuerdo en que le haya quitado *burlonamente* | porque sí es necesario para la idea de la oración | porque con esta palabra puedes saber cómo se lo dijo el cóndor | enojado | feliz | este burlonamente | triste | esa palabra completa la oración

E: entonces ahí cuál es la idea

U: que el cóndor le pregunta al zorro este | que le dice al zorro burlándose | **con esa palabra puedes saber cómo se lo dice**

E: tú qué dices Ale

A: yo digo que está bien que se la haya quitado | porque después dice *y le dijo después de saludarle* | no había motivos para ponerla.

El fragmento de diálogo entre Ulises y Alejandra refuerza, por un lado, la idea de que para estos niños (G3 y G4) la escritura ofrece información suficiente que permite al lector reconocer el modo del decir y del hacer de los personajes en la narración. Información sin la cual el lector no podría reconocer matices en la narración. Por otro lado, permite mostrar que algunos niños como Alejandra identifican la dificultad, que como lectores, suscita la entrada antepuesta del discurso directo. Una entrada que se encuentra alejada del discurso del personaje por un adverbio de modo y una construcción temporal, adverbio que esta niña decide eliminar.

En este conjunto de texto, los niños parecen reconocer que la puntuación expresiva compromete el carácter de la enunciación. En algunos casos, la elección del matiz que permite identificar el discurso de uno y otro personaje se basa, entre otras razones, en el análisis de las pistas léxicas que el texto provee, tal como lo explicitan Jaime (12;3) y Valeria (12;3).

V: *Qué linda es | Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve Te gusta mi espalda | Te gusta mi espalda* [entonación de pregunta] ahí tenía que llevar a lo mejor signos de interrogación | *Te gusta mi espalda* [entonación de pregunta] [dudosa] ay | no sé [pausa] dice Cóndor

J: También puede ser afirmación *Te gusta mi espalda* [asevera] porque aquí está hablando *Te gusta mi espalda* [entonación de molestia] con seriedad brusco

V: sí porque aquí dice *contestó con seriedad el brusco | dice con seriedad* y no es una pregunta [coloca ; *Te gusta mi espalda !*].

J: *Cóndor qué hermoso está usted* [dudoso]

E: qué pasa Jaime

J: es que **aquí no dice si habló enojado o con interrogaciones así que se utiliza normal** [señala *Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve*] ya me hice bolas | pero acá sí empieza la admiración *Te gusta mi espalda* [entonación de molestia] porque dice *contestó con seriedad*

Jaime, como lector del texto, considera la información provista por el texto [*contestó con seriedad*] para decidir el carácter de la enunciación del personaje, es quizá esta razón la que lo lleva a emplear admiraciones ahí donde la mayoría de los niños ha introducido interrogaciones (ver en Anexos la transcripción del texto completo de Jaime, n45_Tp6_Pf).

Los casos citados sugieren que, en este grupo de textos, algunos niños resuelven el uso de la puntuación atendiendo simultáneamente a la dimensión sintáctica, discursiva y enunciativa del texto. Estos niños parecen haber comprendido que la puntuación expresiva agrega al discurso directo información sobre la actitud del hablante, que el lector debe restituir en la oralidad escrita de los personajes. Información que en el discurso indirecto está señalada por el lenguaje mismo: verbos y adverbios cuyo significado refiere a la actitud del personaje [*preguntaba*] [*sonriendo*] [*muriéndose*].

El trabajo de los niños en los textos agrupados en G4 sugiere que el uso más acotado de los signos expresivos (en espacios del discurso directo) es un indicio del uso de la puntuación para distinguir entre dos tipos de discurso: el discurso narrativo y la presentación directa de las palabras de los personajes.

La posibilidad de distinguir entre estos dos discursos y la pertinencia de la puntuación expresiva en uno y otro, coincide con el uso de un repertorio más amplio de signos para organizar el discurso directo. Puntuación presente sólo en los textos de niños de 11-12 años: guiones para indicar cambios de voz y de enunciación y comillas para marcar las enunciaciones directas de los personajes. (El uso de las comillas en este conjunto de textos se presenta en el Capítulo 6 cuando analicemos la puntuación en textos completos).

Respecto del uso de guiones y comillas es preciso señalar que los guiones son utilizados sólo en las entradas (pospuestas y antepuestas) de los discursos directos y en los cambios de voz, ningún guión es introducido en los fragmentos de discurso directo, ni en ningún otro espacio del texto. En ningún caso los guiones (gio) y los dos puntos (dpu) son introducidos en un mismo texto. La combinación de guiones y dos puntos, como marca de voz, nunca fue utilizada. Cuando los dos puntos (dpu) fueron

empleados como marca de voz, nunca fueron introducidos después de una entrada pospuesta, este espacio parece estar reservado al uso de los guiones o comas.

Las comillas, por su parte, fueron introducidas por niños de 9 a 12 años para señalar el nombre propio y el final de la historia y por los niños de 11-12 años para indicar el discurso directo de los personajes, pero nunca en alguna enunciación indirecta.

4.3 Comentarios generales acerca de la especialización de la puntuación expresiva

La puntuación empleada en el contraste entre discurso directo e indirecto sugiere un uso progresivo de los signos expresivos que va de su consideración en la periferia del texto (en algunos textos de niños de 7-8 años en G1) hacia el interior del mismo para enfatizar sucesos, modos del decir y del hacer de los personajes en la narrativa y señalar las enunciaciones directa e indirecta de los personajes (G2); continúa acotándose al discurso directo e indirecto para dar cuenta de un proceso dialógico sin importar su modo de presentación (directo o indirecto) (G3), hasta concentrarse sólo en el discurso directo de los personajes (G4).

Los usos y las funciones que los niños otorgan a los signos permite observar que la puntuación interactúa también con los recursos léxicos (verbos con mayor carga semántica adverbios de modo), textuales (entradas pospuestas y antepuestas) y discursivos (presentación de las voces de manera directa o indirecta) disponibles en el texto. La reflexión sobre estos recursos y sus funciones, así como el análisis de las características sintácticas del texto permiten a algunos niños identificar pistas que definen el uso de la puntuación en el texto propuesto.

Los problemas que los niños se plantean no son banales. Como señala Zamudio (2008), el uso convencional de los signos que contribuyen a la puesta en escena (*mise en scène*) en el texto narrativo es de lo más complicado en el uso de todos los signos porque sugieren del lenguaje aspectos que no pueden ser anotados tal cual. Tomar la palabra y hacer dialogar a los personajes; anunciar o señalar las intenciones en el momento de su enunciación, que indican el carácter de la elocución de los personajes en “escena”, con el uso de la puntuación no es tarea fácil.

Parafraseando a Olson (1998), el problema que los niños tienen que aprender a resolver es comprender que no sólo se trata de representar el acto locutorio, el cual es relativamente fácil de representar por la escritura, sino también algo de la fuerza ilocutoria. Recuperar esa fuerza es un problema fundamental de la lectura y especificarla es un problema fundamental de la escritura (Olson: 1998). La puntuación

constituye, pues, uno de los recursos para intentar resolver este problema fundamental.

Estos ejemplos muestran que desde temprana edad los niños buscan unidades plausibles de marcar con signos de puntuación; dan cuenta de que la elección de los signos en uno y otro discurso (narrativo, directo e indirecto) y las funciones otorgadas a éstos varían de acuerdo con el contexto donde son introducidos, de las intenciones de los niños y de los efectos de sentido que buscan lograr en el texto con el uso de la puntuación.

CAPITULO 5

La puntuación en otros espacios del texto

5.1 Introducción

Describimos ya algunos usos y funciones que los niños otorgan a los signos de puntuación en el espacio narrativo con diálogo (EN2) y con contraste entre discurso directo e indirecto (EN5). En este capítulo focalizaremos en el uso de la puntuación en otros espacios del texto donde se observó una concentración particular de signos: microespacio de lista, título y final de la historia.

El análisis que presentamos toma como base la puntuación final y considera la distribución de los textos en los cuatro grupos descritos en el capítulo anterior. Cuatro grupos que distinguen por el uso diferenciado de la puntuación expresiva y por una concentración particular de textos por grupo de edad.

5.2 Los límites entre los elementos de la lista

Investigaciones previas (Ferreiro y Zucchermaglio, 1996; Ferreiro y otras, 1996; Simone, 1996 y Dávalos, 2008) han dado del uso precoz de la coma para separar elementos de una misma categoría. En nuestro *corpus* sólo 57% de textos (34 en total) presenta alguna ocurrencia de coma entre los elementos de la serie, 43% restante (26 en total) no considera este espacio puntuable (Ø).

Dos son quizá las razones de la poca ocurrencia de signos en el microespacio de lista. Por un lado, pensamos que el texto ofreció otros espacios de reflexión que resultaron más sugerentes para los niños, como el contraste entre discurso directo e indirecto. Por otro lado, consideramos que fueron las características de la lista, constituida por referentes temporales [*semanas días horas y minutos*], las que quizá no suscitaron el uso de la puntuación por parte de los niños.

Tabla 1. Textos que presentan ocurrencia de coma(s) en el microespacio de la lista

Edad / Grupo	7-8 años n=20	9-10 años n=20	11-12 años n=20	Total	%
G4 n=16	0	1	9	10/16	63%
G3 n=14	1	6	1	8/14	58%
G2 n=17	4	1	4	9/17	53%
G1 n=13	2	2	3	7/13	54%
Total	7/20	10/20	17/20		
%	35%	50%	85%		

La distribución de textos con puntuación en el microespacio de lista permite observar que el uso de la coma para separar elementos de una misma categoría (lista) no parece tener relación con el uso selectivo y progresivo de la puntuación expresiva (G1, G2, G3 y G4); en cambio sí parece estar vinculado con la edad. El uso de puntuación⁷⁰ en este espacio incrementa progresivamente de los 7-8 años a los 11-12 años.

El hecho de que menos niños de 7-8 años empleen comas en la serie se debe quizá a que estos niños comienzan a entender que la puntuación sirve para delimitar fronteras internas, entre ellas las fronteras entre los elementos de la serie [*semanas días horas y minutos*]. No es banal, por tanto, que la dificultad de encontrar los límites que separan los componentes de la serie y distinguir la ubicación de las marcas para indicar dichas fronteras, esté presente en textos de niños de 7-8 años.

A los 11-12 años los niños que introducen comas en el microespacio de la lista, establecen con claridad las fronteras entre los elementos [*semanas , días , horas y minutos*]. En tanto que a los 7-8 años y, con menos frecuencia, a los 9-10 años los niños oscilan entre las fronteras y la ubicación de las marcas para separar los elementos de la serie. (ver Anexos cuadro 1 al 4).

Niños como Fátima (7;5), Kevin (9;9) y Jennifer (10;8) introducen sólo una marca para delimitar la frontera inicial [*Así , permaneció durante varias semanas , días horas y minutos*] o final [*Así permaneció durante varias semanas días horas , y minutos*] [*Así permaneció durante semanas días horas . y minutos*]. O bien, casos

⁷⁰ De los 60 niños entrevistados encontramos sólo un caso de una niña (Jennifer 10;8) que introduce punto en lugar de coma en la lista. Con excepción de este caso, el uso de la coma entre elementos de la misma categoría es consistente.

como Francisco (8;5) y Juan (12;9) que oscilan en la ubicación de la frontera inicial o final para delimitar la serie [*Así permaneció durante varias , semanas , días , horas y minutos*] [*Así permaneció durante varias semanas , días , horas , y minutos*].

En textos de niños de 7-8 años, hay, incluso, intentos por establecer las fronteras textuales de la lista, previos al uso de la puntuación al interior del microespacio. Uno de estos intentos lo constituye la puntuación empleada por Alan (7; 4) quién introduce un punto y una coma que gráficamente distinguen el espacio de la lista en el texto [*Así permaneció . durante varias semanas días horas y minutos ?*].

Cuando la frontera inicial se extiende el primer signo introducido se ubica entre el adjetivo y el primer elemento del campo semántico [*varias , semanas , días , horas y minutos*]. En ninguno de estos casos los niños hacen explícitas las razones que los llevaron a introducir una marca más entre los elementos de la lista. Sin embargo, creemos que es la coincidencia en número del adjetivo [*varias*] con los elementos de la lista la que lleva a estos niños a ampliar la frontera inicial, como lo sugiere la reflexión de Illariq (7;9) a propósito de la puntuación en el texto de su compañero Francisco (8; 5) [*Así permaneció , durante varias , semanas ,días , horas y minutos*].

I: [...] yo le puse así [señala en su texto las marcas en *semanas , días , horas y minutos*] porque en la primera no se le pone como le puso Paco

F: pero yo en mis reportes así le hago | mi mamá me dice que le ponga la primera hasta cuando hago la tarea

I: no | porque cuando comienza no se le puede poner

E: dónde empieza Illariq

I: en *semanas*

E: tú qué dices Paco

F: yo digo que en *varias* | porque dice *varias* | *semanas*

E: qué es lo que estamos separando ahí

I: las *semanas* | *días* y *horas* | pero es que en *varias* no va porque no es ninguna hora minuto ni segundo aunque diga *varias* como éstas [señala la *s* al final de *semanas días horas y minutos*] | yo creo que por eso se confundió Paco

El diálogo previo da cuenta de que ampliar las fronteras del campo semántico responde quizá a que los niños consideran algunas pistas gráficas provistas por el texto (la *s* de *varias* para la frontera inicial o la *y* como frontera final de la serie) como lo sugiere claramente Illariq.

Excepto los casos citados –donde la frontera inicial o final se amplía– los niños que introducen puntuación entre los elementos de la lista lo hacen en los lugares pertinentes. Sólo en los textos de niños de 11-12 años encontramos una clara y pertinente ubicación de las marcas en todos los

textos en los que las comas fueron introducidas en este microespacio (ver Anexos cuadro 1 al 4).

En todos estos casos es la reflexión sobre la semántica de las palabras que constituyen la serie lo que permite identificar con claridad la ubicación de los signos, como lo refieren Valeria (12;11) y Jaime (12;11).

Jaime y Valeria han empleado signos expresivos sólo en las enunciaciones directas de los personajes (Grupo 4) y, entre otros signos en sus textos, introdujeron comas en el microespacio de lista. Sin embargo, las fronteras que conforman este microespacio no fueron las mismas en un inicio. Valeria introdujo en su puntuación inicial comas en los lugares pertinentes [*Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos*] y Jaime durante la revisión del texto, pero agregó una marca más al inicio de la lista [*Así permaneció durante varias , semanas , días , horas y minutos*]. Transcribimos un fragmento del diálogo entablado con Valeria y Jaime.

E: pero fíjense lo que pasó | dónde las pone Jaime
J: ay | me equivoqué [*varias , semanas, días , horas y minutos* → *varias semanas , días , horas y minutos*]
V: en *varias semanas* | *días* | creo que sí | o no [dudosa]
E: a ver | para qué se usan las comas
V: para separar un conjunto de varias palabras
E: y ahí cuál es el conjunto de palabras que separaron
J: *semanas días horas y minutos* | un conjunto de palabras añísticas | de los años | porque un año tiene semanas | días | horas y minutos
V: *semanas*
J: por eso [enfático] tiene *semanas*
V: entonces si tú dices que también tiene *semanas* | yo creo que hay que ponerle coma donde las tenías [dudosa] es que no sé
J: no | no va
V: *Así permaneció varias* | *semanas* | no creo que no va
J: es *varias semanas* | coma | *días* | coma
E: a ver | las palabras que conforman ese conjunto | cuáles son
J: *semanas* | *días* | *horas*
V: y *minutos*
E: ok y dicen que las comas son para separar palabras de un conjunto | ya identificamos cuáles son | palabras añísticas dice Jaime | entonces cómo sé dónde van las comas
V: ya razoné | es un decir | como perros | gatos y pájaros | no puedo poner | coma | perros | gatos y pájaros | se escucha mal entonces yo creo que va después de una de las palabras del conjunto
J: sí | después de la primera palabra del conjunto | después de *semanas*

El diálogo anterior muestra que aun cuando algunos niños tienen clara la función de la coma para separar elementos de una misma categoría, es la posibilidad de identificar el campo semántico lo que permite a éstos ubicar con precisión las fronteras pertinentes en la serie, como afirma Valeria (12;

11) “depende de la variedad | de lo que estemos hablando | sabemos dónde van las comas”.

5.3 La puntuación en el título

Como lo referimos en el Capítulo 2 (apartado 2.3.2 Versiones gráficas) uno de los arreglos presente en ambas versiones gráficas era el espacio del título que se distinguía del cuerpo del texto por la mayúscula de inicio, los espacios en blanco y los cambios de línea. Esta disposición indicaba ya un tipo de puntuación en el título (*mise en page*). No obstante, en 35% de los textos (21 en total) los niños intervienen en el título con algún signo de puntuación, 75% restante (39 textos en total) no consideró este espacio puntuable (Ø).

Tabla 2. Textos que presentan puntuación en el título

Edad / Grupo	7-8 años n=20	9-10 años n=20	11-12 años n=20	Total	%
G4 n=16	0	0	3	3/16	19%
G3 n=14	1	2	0	3/14	21%
G2 n=17	6	2	0	8/17	47%
G1 n=13	5	2	0	7/13	54%
Total %	12/20 60%	6/20 30%	3/20 15%		

En su mayoría se trata de textos de niños entre 7 y 10 años que emplean sólo puntos y comas (G1=54%) y signos expresivos en todos los espacios posibles del texto (G2=47%). En los textos que presentan puntuación expresiva acotada a los espacios de discurso directo o indirecto el título es un espacio poco intervenido por los niños (G3=21% y G4=19%).

En términos evolutivos, el empleo de signos en el título como una sobre marcación es un recurso utilizado particularmente por niños de 7-8 años que disminuye hacia los 9-10 años y 11-12 años. Parece, pues, que para los niños más grandes el arreglo gráfico del título es información suficiente para destacarlo del cuerpo del texto, en tanto que para los niños más pequeños la puntuación permite crear un efecto de realce y doble marca en este espacio.

A diferencia de la puntuación en el microespacio de la lista, la puntuación utilizada por los niños en el título parece estar relacionada con la edad y con el uso acotado de la puntuación expresiva.

Aún cuando encontramos puntuación en el título en textos de niños de todas las edades, la pertinencia de los signos difiere en función de la edad y del grupo de texto (G1→G4) (ver Anexos del cuadro 5 al 8).

El punto al final del título es empleado por niños de 7-8 años y 9-10 años (G1, G2 y G3), ningún niño entre 11-12 años introduce este signo en el título (G4). En palabras de Emilio (8;2) el punto al final del título sirve para señalar que “es el final de la presentación” e indicar que “abajo empieza con mayúscula todo esto lo que se cuenta”.

Además del punto, encontramos el uso de *dos puntos* al final del título en los textos de una pareja cuya puntuación se reduce al uso de puntos y comas en el cuerpo del texto (Grupo 1) (Kevin de 9;9 y Jennifer de 10;8). En ambos casos este signo es utilizado con la intención de indicar al lector que después del título “va a iniciar el cuento | es cuando el narrador va a empezar a contar la historia”. La función que parecen tener los *dos puntos* es la de indicar el inicio de la voz del narrador.

Interrogaciones y admiraciones son empleadas también en título, sólo en los textos donde los niños exploran el uso de este par de signos en la narrativa del texto, el discurso directo e indirecto de los personajes (G2). Dentro de este conjunto de textos, hallamos textos de niños de 7 a 10 años que utilizan un par signos expresivos para distinguir el título del inicio de la historia, como señala Mario (7;8) al introducir signos de admiración en título: “porque todos los cuentos llevan algo ahí | porque así van en los cuentos | como en uno que tengo | el zorro y el sabueso | así van para que se vea que es distinto a esto [señala el inicio del texto]”.

La puntuación expresiva en el título tiene también la función de marcar una intencionalidad hacia el lector, en palabras de Verónica (8;5) la presencia de los signos de interrogación en el título “es cómo preguntar de qué se trata el cuento [entonación de pregunta admiración] y ya después | acá [señala el cuerpo del texto] te cuentan el cuento”.

Por su parte, las comillas en el título aparecen sólo en textos de niños de 9 a 12 años que han utilizado signos de interrogación y admiración sólo en las enunciaciones directas o indirectas de los personajes (G3 y G4). El empleo de este signo en el título tiene la función de destacar “el nombre del cuento” (Karen 10;10), señalar que este espacio “es lo más importante del cuento | esas [las comillas] se usan en las palabras importantes” (Cristina, 9;10). Las comilla parecen también para indicar al lector información que debe restituir en su lectura como señala Atzin (12;8) “para dar

sentido de voz | tiene que decirse con voz grave porque es el inicio | como resaltando algo importante”.

En el texto de Atzin las comillas tienen dos funciones: en las enunciaciones directas de los personajes para “dar sentido de voz | para que se entienda que el personaje está hablando” y en otros espacios del texto para resaltar sucesos importantes [el final de la historia *Había muerto*] o nombres propios [*Nevado Cayambe*]. Las comillas utilizadas por Atzin en el título parecen cumplir ambas funciones: señalar algún tipo de indicación al lector “decirse con voz grave” y destacarlo del resto del texto.

En todos los casos la puntuación empleada en el título parece tener la función de una doble marca (blancos y signos) que distingue y destaca el título respecto del inicio de la historia.

5.4 La puntuación en el final del cuento

Del total de los textos (53) 88% presenta puntuación al final del texto, sólo 12% (7 textos en total) no posee ninguna marca en este espacio (Ø). En todos los casos el punto constituye la puntuación privilegiada para indicar el final de la historia. No obstante, encontramos el uso de otros signos para delimitar la frontera final del texto (ver Anexos cuadro 9 al 12).

Tabla 3. Textos que presentan puntuación en el final del texto

Edad / Grupo	7-8 años n=20	9-10 años n=20	11-12 años n=20	Total	%
G4 n=16	3	2	9	14/16	88%
G3 n=14	2	9	1	12/14	86%
G2 n=17	7	2	5	14/17	82%
G1 n=13	6	4	3	13/13	100%
Total %	18/20 90%	17/20 85%	18/20 90%		

Los porcentajes de puntuación al final del texto son próximos en todos los grupos (G1 → G4) y en todas las edades. Sin embargo, sólo en los textos que presentan particularmente puntos y comas en el cuerpo del texto (G1) 100% de los

niños (13 en total) introduce alguna marca al final. Este dato llama la atención particularmente porque este conjunto de textos está constituido en su mayoría por textos de niños de 7-8 años. Niños que además presentan en sus textos una concentración importante de signos en el título.

Estos datos nos hacen pensar que para los niños de 7-8 años, que emplean fundamentalmente puntos y comas, el inicio (título) y final del texto (como fronteras gráficas y textuales) son espacios altamente puntuados, previo al uso de la puntuación para delimitar fronteras al interior del texto.

En tres textos de niños entre 7 y 8 años, que presenta sólo puntos y comas en el cuerpo del texto (G1), un signo de interrogación es utilizado para señalar el final del espacio gráfico del texto, como lo hace Fátima (7;5) cuyas dos primeras marcas de puntuación fueron un signo de interrogación en el inicio del título y uno más al final del texto.

La exploración de la puntuación expresiva que se observa en los textos en G2 incluye, además del punto, el uso de admiraciones en el final de la historia. La función que tiene este par de signos es la de indicar al lector la presencia de un suceso que debe ser interpretado con una carga emotiva: el desenlace de la historia. Los niños que emplean puntuación expresiva refieren que el final “es como algo asombrado | como algo importante | porque alguien las ve [las comillas] y se sorprende de que esa persona está muerta” (Illariq, 7;9). Así, la función de las admiraciones es la de indicar al lector que “aquí hay que admirarse de que el zorro había muerto” (Jonathan, 10;6). Función que parecen cumplir las comillas empleadas por cuatro niños en el desenlace de la historia (1 de 10 años y 3 de 12 años) en textos donde el uso de signos expresivos se reserva a las enunciaciones directas de los personajes (G4).

En palabras de Ulises (12;10), las comillas sirven para “sobre marcar las palabras”; señalar que “la muerte del zorro es algo muy sorprendente | para que cuando lo lean se asombren de que el zorro había muerto”. De otra manera, enfatiza Atzin (12;8) “*Había muerto* se leería como si fuera texto normal | por eso tienen que ir las comillas porque es algo importante | *Había muerto* [enfatiza] | ya está muerto | se acabó el cuento”.

Sólo en un caso la historia parece no tener un final. De los 60 niños entrevistados una niña, Brenda (11;11), introduce puntos suspensivos para indicar que la historia “no ha terminado | algo falta | los puntos son como seguido | como si continuara porque no sabemos qué pasó con el cóndor”. Con excepción de esta niña, la puntuación introducida al final del cuento tiene la función de señalar al lector la conclusión de la historia y en algunos casos indicar cierta carga emotiva en el desenlace de la misma.

Estos ejemplos nos permiten plantear a manera de hipótesis que antes de la aparición de otros signos y de comprender que la puntuación expresiva agrega información a la información alfabética, los signos expresivos, particularmente admiraciones, cumplen distintas funciones en la narrativa (marcar límites gráficos, enfatizar modos del hacer y del decir de los personajes, otorgar información al lector sobre sucesos que deben ser interpretados con cierta carga emotiva).

Funciones serán delegadas a otros signos cuando el repertorio utilizado por los niños sea más amplio y cuando el uso de los signos expresivos se reserve, primero, a los espacios de discurso directo e indirecto (G3) y, posteriormente, a las enunciaciones directas de los personaje.

5.5 Comentario general

La clasificación de textos según el uso de signos expresivos (G1, G2, G3 y G4) permitió dar cuenta del empleo paulatino y pertinente de la puntuación en otros espacios del texto. Así, el uso selectivo de la puntuación expresiva (G1→G4) parece ser un indicio del uso de la puntuación en otros espacios del texto.

En nuestro *corpus*, las fronteras textuales (título y final) constituyen espacios altamente puntuados, particularmente, en textos de niños de 7-8 años cuya puntuación se reduce al empleo de puntos y comas (G1). En todos estos casos el punto constituye el signo privilegiado para señalar el final de la historia y el final del título, cumpliendo así una función de límite gráfico y textual.

Cuando al repertorio de signos se agrega el uso de la puntuación expresiva (G2) las interrogaciones y admiraciones son empleadas por algunos niños –de 7 a 10 años– en el título y al final de la historia, en el primer caso para delimitar las fronteras textuales del título y en el segundo caso para destacar y otorgar una carga emotiva al final de la historia.

Marcar el final de la historia constituye una de las funciones primordiales de la puntuación, excepto siete textos, todos los textos presentan alguna marca de puntuación en este espacio. En tanto que la puntuación del título deja de ser un espacio de intervención, conforme los niños acotan el uso de la puntuación expresiva al discurso directo o indirecto de los personajes (G1 y G2) y en función de la edad. Para estos niños –de 9 a 12 años– la información provista por el arreglo gráfico del texto resulta información suficiente para delimitar el espacio del título.

Así, la puntuación empleada por los niños en nuestro *corpus* muestra que conforme las fronteras externas dejan de ser espacios privilegiados de intervención aumenta el uso de la puntuación, cada vez más pertinente, para establecer límites

internos. De esto da cuenta el uso paulatino y acotado de los signos expresivos (G1→G4) y el aumento de puntuación entre los elementos de la lista.

CAPITULO 6

Análisis de casos

6.1 Introducción

En los capítulos precedentes analizamos en términos de cantidad y variedad la puntuación empleada por los niños y los usos y las funciones que otorgan a los signos en espacios específicos del texto. En este capítulo adoptaremos otro punto de vista para el análisis de la puntuación. Presentaremos la puntuación utilizada en el texto completo de algunos niños, lo que nos permitirá poner de relieve aspectos no focalizados previamente, entre ellos el uso de la puntuación en la organización del discurso en todo el texto y la especialización de algunos signos.

Focalizaremos en textos de parejas que presentan concordancia o discordancia inicial y final en lo relativo al repertorio de signos utilizados. Los casos presentados pertenecen a niños cuyos textos fueron clasificados en distintos grupos en función del empleo de signos expresivos (G2, G3 y G4).

El análisis de estos casos permitirá, además, mostrar la tarea en su totalidad y analizar cómo incide la revisión en la transformación o en los movimientos de las fronteras de los primeros signos, ya que retomamos fragmentos de lo que fueron diciendo y leyendo los niños mientras introducían puntuación en el texto.

Las parejas fueron seleccionadas sobre el total de parejas entrevistadas (30 en total). Los criterios de selección estuvieron ligados a la variedad de signos empleados, a la diferencia en los usos y las funciones otorgadas a los signos entre los miembros de la pareja y a los efectos del intercambio en la puntuación utilizada. A partir de estos criterios se seleccionaron tres parejas: Illariq (7;9) (G2) y Francisco (8;5) (G2); Jonathan (10;6) (G2) y Yumi (10;11) (G3) y Gonzalo (12;4) (G4) y Atzin (12;8) (G4).

El lector podrá encontrar en anexos una transcripción de los textos presentados en este capítulo que, a diferencia de los textos citados en otros capítulos, presenta todos los cambios hechos en el texto de cada niño (ver Anexos, Análisis de casos).

6.2 Illariq (7;9) y Francisco (8;5) (Grupo 2)

Illariq (7;9) y Francisco (8;5) trabajaron con una versión del texto en párrafos (*Tp*), sus textos presentan concordancia inicial y final respecto al repertorio de signos utilizados. Esta pareja es de las pocas que hacen explícita la ausencia de signos durante la lectura: “no tiene puntos ni comas”, señala Francisco. Las oscilaciones en su lectura dan cuenta de la sensibilidad que tienen estos niños ante la ausencia de signos en el texto.

I: [...] *Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle Cóndor qué | no | después de saludarle | Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve Te gusta mi espalda | Te gusta mi espalda [entonación de interrogación] contestó con seriedad el brusco cóndor.*

Una vez leído el texto, fueron los elementos ficcionales de la historia los que les permitieron a los niños identificar que el texto leído era un cuento: “es un cuento porque en algunos cuentos los animales hablan y en la realidad no hablan”.

Previo a la consigna, Illariq identifica la ausencia de comas entre los elementos de la lista: “aquí le faltan comas | donde dice *Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos hasta que el zorro no contestó Había muerto*”. En tanto Francisco refiere a la ausencia del punto al final del texto: “aquí donde dice *muerto* también porque ahí es donde termina todo”. Para estos niños la ausencia de puntuación fue evidente desde el inicio en dos espacios en particular: en el microespacio de la lista y al final del texto.

En el abordaje inicial ambos niños utilizan sólo puntos y comas. No obstante, los espacios iniciales de intervención difieren entre uno y otro texto.

Aun cuando para Illariq la ausencia signos entre los elementos de la lista fue evidente, no es éste el primer espacio donde coloca puntuación. Illariq introduce signos en el orden en que aparecen los párrafos. Esta niña utiliza puntos al final de cada párrafo y antes de las mayúsculas –excepto las de nombre propio–, comas entre el discurso directo y su entrada pospuesta y, sólo después, entre los elementos de la lista. Illariq introduce también signos de admiración en el desenlace de la historia. En su puntuación inicial todos los párrafos presentan puntuación, las pistas que guían la puntuación inicial en el texto de Illariq parecen ser los cambios de línea, las mayúsculas y verbos que refieren a las acciones de los personajes.

Las primeras marcas en el texto de Francisco fueron comas entre los elementos de la serie, puntos al final de los párrafos y del texto, comas en la narrativa y signos de admiración en el desenlace de la historia. A diferencia de Illariq, para Francisco la mayúscula es una pista a la que su puntuación parece estar menos vinculada, sólo tres mayúsculas en su texto presentan algún signo precedente (mayúscula de nombre propio, mayúscula del vocativo). En su texto todos los párrafos llevan punto a final de párrafo y comas al interior.

Durante la revisión, Illariq y Francisco agregan comas en el texto e introducen signos expresivos en las enunciaciones directas e indirectas de los personajes. Illariq

trabaja fundamentalmente con el inicio de la narrativa, con el diálogo entre los personajes y con el espacio de contraste entre discurso directo e indirecto. Francisco, por su parte, agrega comas en todos los espacios narrativos del texto y, guiado por el empleo de la puntuación en el texto de su compañera, agrega signos expresivos en las enunciaciones directas e indirectas.

Así, Francisco utiliza comas en la narrativa y signos de interrogación y admiración para organizar el discurso de los personajes, estos últimos signos introducidos en la revisión a partir de las reflexiones con su compañera. Illariq, por su parte, trabaja fundamentalmente con la narrativa del texto en el abordaje inicial y con la organización del discurso durante la revisión, dejando explícito desde el inicio que las comas en su texto organizan en algún sentido la narrativa:

I: puse esa coma porque *Te gusta mi espalda* es diferente de *contestó con seriedad el brusco cóndor* | ya no es lo mismo de como es el otro

E: a ver no entendí

I: *Te gusta mi espalda* es algo de que si le gusta algo de él y *contestó con seriedad el brusco cóndor* es otra cosa | de como contestó el cóndor

Además de introducir comas para indicar cambios en el foco de la enunciación, Illariq utiliza puntuación en la narrativa para agregar otro tipo de información al lector: los signos de admiración en el desenlace de la historia [¡ *Había muerto* !] tienen la función de señalar [al lector] un suceso que debe ser interpretado con cierta carga emotiva. En palabras de Illariq “es como algo asombrado | porque alguien las ve [las admiraciones] y se sorprende de que esa persona está muerta”.

En esta pareja la puntuación utilizada en el microespacio de la serie propicia la revisión y los primeros cambios en el texto de los niños. Illariq se percató de que Francisco ha empleado una coma más de las que se requieren para separar los elementos de la serie: “yo le puse así [señala en su texto las marcas en *semanas , días , horas y minutos*] porque en la primera no se le pone como le puso Paco” [...] en *varias* no va porque no es ninguna hora | minuto ni segundo aunque diga *varias* como éstas [señala la *s* al final de *semanas días horas y minutos*] | yo creo que por eso se confundió Paco” (La referencia al fragmento de diálogo entre Illariq y Francisco lo presentamos en el Capítulo 5 a propósito del uso de la coma en el microespacio de la serie).

A partir de la revisión del microespacio, Illariq es sistemática en su revisión. La estrategia empleada por esta niña consiste en revisar párrafo por párrafo la puntuación

inicial en ambos textos, en tanto Francisco trabaja en todo el texto de manera continua, empleando comas principalmente.

No obstante, en el inicio de la revisión los dos niños continúan empleando signos en la narrativa, distinguiendo las acciones de los personajes, como señala Illariq a propósito de una coma introducida en el inicio de la narración:

I: hasta aquí dice *Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco* | eso es otra cosa diferente de esto [señala desde *parado desde un* hasta la siguiente marca en su texto]

E: son dos cosas diferentes

I: sí | son dos cosas diferentes | cuando hablas de cosas diferentes se pueden poner comas [...] como aquí *parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le | que le había brotado al llegar la primavera* | eso ya es cosa diferente también

E: a ver eso ya no te entendí

I: sí mira | ahí dice que estaba *parado desde un altísimo peñasco* y después que estaba luciendo sus plumas blancas que le brotaron en la primavera.

Las comas utilizadas por Illariq durante la revisión sugieren el uso de este signo (coma) para enlistar las acciones realizadas por los personajes, guiada por la presencia de los verbos en la narrativa. Francisco, además de la secuencia de acciones, emplea comas para separar al personaje de las acciones narradas:

Un cóndor , contemplaba el paisaje montañoso , parado desde un altísimo peñasco , luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

E: ahí qué separamos Paco

F: el cóndor de lo que estaba haciendo | de que primero lo contemplaba y después estaba parado y ya después lucía sus plumas.

Este niño utiliza también comas al interior del discurso directo de los personajes para distinguir la parte que posee la carga expresiva del resto de la enunciación [*Cóndor qué hermoso , está usted*]. Una función que es retomada por Illariq [*Qué linda es su espalda , tan blanca como la nieve*].

El empleo de la puntuación para organizar el discurso de los personajes surge a partir de la relectura que Illariq hace del espacio narrativo con contraste entre discurso directo e indirecto:

I: *No respondía el zorro muriéndose de frío | ya entendí | No respondía el zorro | muriéndose de frío* [coloca *No respondía el zorro , muriéndose de frío*]

F: yo también

E: pero yo no | a ver explíquenme

I: porque esto ya sería cosa diferente [señala *muriéndose de frío*] *No respondía el zorro | muriéndose de frío* [...] porque cuando responde ya no es lo mismo de frío | de muriéndose de frío [pausa] ah no | aquí donde dice *muriéndose de frío* | signo de exclamación porque *muriéndose de frío* es como algo asombroso [No respondía el zorro , muriéndose de frío → *No respondía el zorro ¡ muriéndose ! de frío* → *No respondía el zorro ¡ muriéndose de frío !*]

F: [*No ¡ respondía el zorro ! muriéndose de frío* → *No respondía el zorro ¡ muriéndose de frío !*]

La ambigüedad del fragmento [*No respondía el zorro muriéndose de frío*] genera problemas de interpretación en casi todos los niños, pero pocos son los niños que intervienen en él como lo hacen Illariq y Francisco, este último guiado por la reflexión de su compañera. Las oscilaciones en el uso de la puntuación expresiva son intentos de estos niños por organizar la ambigüedad del espacio.

A partir de este fragmento la revisión de los niños se centra en la búsqueda de espacios potenciales para el empleo de la puntuación expresiva. Así, Illariq interviene una vez más en el espacio de diálogo introduciendo signos de interrogación en el discurso directo del cóndor [*¿ Te gusta mi espalda ?*]: “*Te gusta mi espalda* [entonación de pregunta] *contestó con seriedad el brusco cóndor | sí así va*”.

La puntuación empleada por Illariq en el discurso directo del cóndor genera el uso de interrogaciones en el discurso indirecto de este mismo personaje:

I: los signos de interrogación por si quieres hacer una pregunta [revisa su texto] ya sé | uno aquí | *si tienes frío | es como una pregunta*

F: de verás | dónde queda

I: aquí *que si tenía frío*

E: eso qué es

I: una pregunta [coloca *¿ tenía frío ?*]

F: [coloca *¿ que si tenía frío ?*]

E: cuál es la pregunta

I: *si tienes frío* [entonación de pregunta]

La función que parecen cumplir los signos de interrogación en el discurso directo e indirecto en el texto de Illariq es la de indicar la presencia de una enunciación interrogativa y atribuir un matiz al decir de los personajes sin distinguir los modos de la enunciación. La lectura que Illariq hace una vez colocados los signos muestra el conocimiento que esta niña tiene sobre el empleo de la puntuación expresiva: indicar al lector [ella misma] el matiz que debe restituir en el discurso de los personajes (directos e indirectos). (Sobre las oscilaciones en el tiempo y la persona de la

enunciación que suscita la lectura del discurso indirecto hemos dado cuenta ya en el Capítulo 4).

La reflexión sobre los modos de enunciación que generó el uso de las interrogaciones en el discurso directo e indirecto conduce a Illariq a intervenir una vez más en el espacio ambiguo de contraste entre discurso directo e indirecto:

I: [coloca ¡ No !]
E: a ver qué hizo Illariq | colocó otros signos | qué signos pusiste
Illariq
I: los de exclamación
E: dónde los pusiste
I: en *No* [entonación de molestia]
E: por qué van ahí
I: así sería que **dijo No** [entonación de molestia]
E: qué es lo que dice
I: dijo *No* porque no tenía frío y **lo dijo como enojado** así *No*
[entonación de molestia]
F: [coloca ¡ No !]

Illariq es de los pocos niños entrevistados que explícitamente identifican el discurso directo del cóndor en este espacio narrativo y que además señala con el empleo de signos de admiración un matiz a la elocución del personaje: “lo dijo como enojado”. Sus reflexiones son las que conducen a Francisco a utilizar puntuación expresiva en las enunciaciones directas e indirectas de los personajes.

En estos textos, como en otros textos del Grupo 2, los signos expresivos en el discurso directo e indirecto tienen la función de indicar la actitud del personaje respecto de lo que enuncia (modalizar). Mientras que las admiraciones en la narrativa parecen señalar la presencia de un suceso que necesita ser interpretado con cierta carga emotiva.

En esta pareja, la revisión permitió regresar una y otra vez al texto para abstraer de la narrativa el discurso de los personajes y para ello utilizaron puntuación expresiva para modalizar el discurso sin diferenciar la presentación directa e indirecta de las palabras de los personajes.

6.3 Jonathan (10;6) y Yumi (10;11) (Grupo 2 y 3)

El interés en presentar el trabajo realizado por esta pareja está ligado al empleo que estos niños hacen de la puntuación para organizar el discurso directo e indirecto de los personajes.

Jonathan y Yumi trabajaron con una versión del texto en párrafos (*Tp*), sus textos presentan concordancia inicial y final en lo relativo al repertorio de signos

utilizados. Antes de comenzar la lectura inicial Jonathan se percató de la ausencia de signos en el texto:

J: no trae puntos ni tampoco comas | ni tampoco signos de interrogación

E: crees que los necesitaremos

J: yo digo que sí porque si no se leería de corrido y no se entendería

E: y ahora qué hacemos | crees que lo podamos leer sin esos que dices

Como lector, Jonathan tiene clara la función de la puntuación: dirige en algún sentido la interpretación que el lector hace del texto. Ante la ausencia de puntuación en el texto, es la organización en párrafos la que orienta la lectura de los niños.

Y: y porque no leemos así | uno éstos [señala los dos primeros párrafos] el otro éstos [señala el tercer y cuarto párrafo] y otro éstos dos [señala los dos últimos párrafos]

J: sí | así

La ausencia de signos en el texto dificulta la lectura de los niños, particularmente en espacios ambiguos como el de contraste entre discurso directo e indirecto:

J: *El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas abajo la nieve fría De rato | no | es De rato en rato | el cóndor le preguntaba sonriendo que | que si tenía frío | No | respondía el zorro muriéndose de frío [en voz baja] No respondía el zorro muriéndose de frío*

E: qué pasa Jonathan

J: es que no sé si es *No respondía | el zorro muriéndose de frío | o | No |* y luego *respondía*

E: y qué podemos hacer

J: [pensativo] [continúa leyendo]

En su lectura Jonathan intenta encontrar las fronteras de la enunciación en un espacio en el que la ausencia de signos admite por lo menos tres interpretaciones plausibles: [*No respondía el zorro muriéndose de frío*] [*No respondía*] [*el zorro muriéndose de frío*] y [*No*] [*respondía el zorro muriéndose de frío*].⁷¹

Una vez leído el texto y discutido acerca del contenido, fueron las características ficcionales de la historia y su experiencia con textos narrativos los que permitieron a los niños identificar que el texto leído era un cuento:

⁷¹ No contamos con el dato de lectura de este fragmento [*No respondía el zorro muriéndose de frío*] ya con puntuación. Jonathan no empleó signos en este fragmento ambiguo.

E: entonces díganme qué texto tenemos aquí
Y: un cuento
E: cómo se dieron cuenta que era un cuento
Y: por la forma en la que lo escribieron
E: ah sí | y cómo la escribieron
Y: como el cuento de Caperucita Roja | se puede escribir como un cuento o una historieta | hay personajes y lugares que no pueden ser en la vida real

Con la claridad de que el texto posee todas las características de un texto narrativo de ficción, los niños inician la puntuación de éste empleando puntos, comas y signos expresivos; introducen puntuación en el discurso directo de los personajes, en la narrativa y en el microespacio de lista.

Comencemos con la puntuación inicial (*Pi*) utilizada por Jonathan. Este niño utiliza punto al final de cada párrafo y antes de las mayúsculas, incluida una mayúscula de nombre propio. Sus primeras marcas no asociadas a mayúsculas son comas entre los elementos de la serie y un par de admiraciones en el desenlace de la historia.

Jonathan introduce además signos de interrogación en las enunciaciones directas de los personajes y paréntesis en el fragmento de diálogo [(*burlonamente después de saludarle Cóndor qué hermoso está usted*)]. En el discurso indirecto este niño abre sin cerrar paréntesis [*El cóndor le respondió (que esa noche fuera a escalar ///*]. De este modo la puntuación inicial en el texto de Jonathan se concentra en el diálogo (EN2), en el discurso indirecto (EN4) y en la narrativa que cierra la historia (EN6).

Yumi, por su parte, introduce en su puntuación inicial (*Pi*) puntos al final de los párrafos, signos de admiración e interrogación en las enunciaciones directas de los personajes y comas en la narrativa del texto y entre los elementos de la lista. Así, sus primeros espacios de intervención son la narrativa que inicia (EN1) y termina (EN6) la historia y el diálogo de los personajes (EN2). A diferencia de Jonathan, Yumi no emplea puntuación en los discursos indirectos.

Durante la revisión, es el paréntesis introducido por Jonathan en el discurso indirecto lo que genera cambios en los textos de ambos niños:

J: [(*que esa noche fueran a escalar la cumbre del ? . Nevado Cayambe* → (*que esa noche fueran a escalar la cumbre del*) *Nevado Cayambe para que*]

E: entonces qué fue lo que encerramos entre estos signos

J: lo que le estaba preguntando | digo | **lo que le estaba diciendo el cóndor**

A partir de este momento, Jonathan trabaja con la organización del discurso indirecto empleando paréntesis para delimitar las palabras del personaje en el discurso indirecto [*El zorro le dijo (que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda)*] [*También le dijo (que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .)*] Por exclusión Jonathan marca las entradas del discurso del personaje en voz del narrador [*El zorro le dijo*] [*También le dijo*].

De esta forma una de las pistas que parecen guiar el uso de los paréntesis en el texto de Jonathan son los verbos introductorios que sugieren la presencia de un discurso. No es banal que este niño haya introducido en el abordaje inicial paréntesis en el discurso directo, justo después del verbo que introduce el discurso directo del primer interlocutor.

Yumi retoma los paréntesis empleados por Jonathan pero en un espacio textual distinto, la única entrada pospuesta en el texto [*(contestó con seriedad)*]; señalando que los signos son atribuidos “porque dice *Te gusta mi espalda* [entonación de pregunta] *contestó con seriedad* | *Te gusta mi espalda* es una pregunta y lo demás es otra cosa | de cómo lo dijo”

Esta niña agrega además una coma entre la entrada antepuesta y el inicio del diálogo [*/// y le dijo burlonamente después de saludarlo , Cóndor ; qué hermoso está usted ! ///*]. La función que parece tener la coma es la de indicar el cambio en el foco de la enunciación. De esta manera Yumi reserva el uso de los paréntesis a una entrada eminentemente literaria, el efecto que estos signos parecen crear en el texto de Yumi es el de una acotación en el curso de la narración. Para esta niña el uso de la puntuación para organizar el diálogo continúa siendo un punto de reflexión durante la revisión del texto.

Jonathan, por su parte, utiliza puntuación para organizar particularmente el discurso indirecto de los personajes, pero es la reflexión de Yumi – centrada en el empleo de la puntuación para organizar el discurso directo– lo que permite a Jonathan volver a reflexionar sobre el uso de los paréntesis en su texto. Jonathan elimina este par de signos en la entrada antepuesta y en su lugar introduce interrogaciones en el discurso directo del zorro [*(burlonamente después de saludarle Cóndor qué hermoso está usted)*] → *burlonamente después de saludarle ¿ Cóndor qué hermoso está usted ?*]

E: y por qué esos ya no van ahí

J: porque no le está diciendo nada | *burlonamente después de saludarle*

E: y entonces qué fue lo que pusiste

J: interrogación | porque le está preguntando que si está hermoso

De esta manera Jonathan reserva los paréntesis al discurso indirecto para aislar las palabras del personaje en la voz del narrador, distinguiendo así entre el discurso directo e indirecto de los personajes. Con este criterio Jonathan revisa y modifica una vez más la frontera final de los paréntesis empleados inicialmente [(*que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado*) Cayambe → (*que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe*)].

El uso que Jonathan hace de la puntuación, focalizada en la organización del discurso indirecto, conduce a Yumi a la revisión de estos espacios. En la relectura del espacio narrativo con contraste entre discurso directo e indirecto Yumi agrega signos de interrogación en el discurso indirecto.

Y: otra pregunta *el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía | sonriendo que si tenía | el zorro le preguntaba sonriendo que si tenía frío* signos de interrogación [coloca *De rato en rato ¿ el cóndor le preguntaba sonriendo ? que si tenía frío*]

E: a ver | enséñale a Jonathan qué hiciste

Y: *que si tenía frío* [pausa] van acá [*De rato en rato ¿ el cóndor le preguntaba sonriendo ? que si tenía frío* → *De rato en rato ¿ el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío ?*]

E: por qué ya no van ahí y ahora lo pones hasta allá

Y: porque el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío | ésta es parte de la pregunta [señala *que si tenía frío*]

E: cuál es la pregunta

Y: *que si tenía frío*

Con el empleo de interrogaciones, Yumi logra diferenciar el límite entre el discurso del narrador y las palabras del cóndor en el discurso indirecto y otorgar un matiz de interrogación a la enunciación del personaje. Es quizá la carga semántica del verbo que introduce la voz del personaje en el discurso indirecto [*preguntaba*] la que sugiere a Yumi el empleo de signos expresivos, ya que en ningún otro fragmento de discurso indirecto esta niña utilizó puntuación expresiva.

Jonathan, guiado por la intervención de su compañera, utiliza signos de interrogación en el discurso indirecto del cóndor [*¿ que sí tenía frío ?*], pero las fronteras que delimita se distinguen de las marcadas por Yumi.

E: mira dónde las colocó Jonathan y tú dónde lo colocaste Yumi

Y: [mira el texto de Jonathan | vuelve a su texto y lee] *el cóndor le preguntaba sonriendo | que si tenía frío* [*De rato en rato ¿ el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío ?* → *De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo ¿ que si tenía frío ?*]

E: a ver | qué pasó los volviste a cambiar

Y: es que el narrador está diciendo *el cóndor le preguntaba sonriendo | que si tenía frío*
E: ahí entonces Yumi | qué es lo que decía el narrador
Y: *el cóndor le preguntaba sonriendo*
E: y luego
Y: *que si tenía frío*
E: eso quién lo dice
Y: el narrador dice que dijo el personaje

Para Yumi encontrar los límites entre la voz del narrador y las palabras del personaje en el discurso indirecto es un problema que suscita el uso de la puntuación expresiva en el discurso indirecto. Mientras que para Jonathan el uso de los signos de interrogación dificulta la resolución de este fragmento. Este niño intenta ajustar el criterio de delimitar con los paréntesis las palabras del personaje en voz del narrador en el discurso indirecto:

J: ay no | ya no
E: qué pasó Jonathan
J: es que iba a poner como acá [señala el paréntesis que abre en uno de los fragmentos de discurso indirecto] pero ya no [coloca (*el cóndor le preguntaba sonriendo*)]

La introducción de una variedad distinta de signos en el discurso indirecto provoca que Jonathan ajuste el uso y la función que hasta ahora venía otorgando a los paréntesis. La solución que encuentra este niño es utilizar los paréntesis para aislar la entrada del discurso del personaje en la voz del narrador. Por exclusión, Jonathan ha marcado el referente temporal de la enunciación [*De rato en rato*]. De esta manera Jonathan distingue en el discurso indirecto el referente temporal [*De rato en rato*], la entrada del discurso del personaje en voz del narrador [*el cóndor le preguntaba sonriendo*] y el contenido de la declaración [*que si tenía frío*].

Las pistas que parecen guiar la puntuación final en el texto de Jonathan son los cambios de línea y las mayúsculas en el texto, verbos introductorios y la palabra polivalente *que*. Como pocos niños, Jonathan selecciona el uso de los signos en función del contexto donde la palabra *que* se presenta: emplea paréntesis cuando la palabra adquiere la función de una conjunción que introduce las palabras del personaje en voz del narrador en el discurso indirecto y signos de interrogación cuando es un pronombre interrogativo, o bien cuando la semántica del verbo [*preguntaba*] sugiere el empleo de interrogaciones en el discurso indirecto. Los únicos espacios donde esa palabra no recibe puntuación son en la narrativa pura.

De esta manera, la puntuación en los textos de estos niños organiza, de modos distintos, los discursos de los personajes. La puntuación en el texto de cada niño

parece estar guiada por distintas pistas. Para Yumi, los cambios de línea que definen párrafos, los cambios de enunciación y el orden de las acciones narradas son pistas para el uso de puntos y comas. En tanto que la semántica de algunos verbos y la presencia del pronombre interrogativo [*Qué / qué*] constituyen pistas para el empleo de la puntuación expresiva.

En el abordaje inicial, como en la revisión, Yumi focaliza el uso de la puntuación en la organización del discurso directo y de la narrativa. Durante la revisión esta niña propone el empleo de comillas en el título: “aquí van unos como palitos” [“*El zorro y el cóndor* ”] y agrega puntuación en el discurso indirecto guiada por las reflexiones de su compañero. Jonathan, por su parte, introduce comillas en el título apoyado en la propuesta de Yumi.

Los signos de interrogación utilizados por Yumi en el discurso indirecto parecen una solución de compromiso frente al trabajo de Jonathan, centrado fuertemente en la organización del discurso indirecto. En el texto de esta niña, la ausencia de signos, incluso antes de las mayúsculas, al interior de los párrafos con discurso indirecto (cuatro y cinco) muestra cómo para Yumi la presentación indirecta de las palabras de los personajes es un tipo de discurso que no amerita puntuación alguna. Los únicos signos (comas) que Yumi utiliza antes de una mayúscula se ubican entre la entrada antepuesta y el inicio del diálogo y antes del desenlace de la historia.

El trabajo de estos niños muestra un intercambio recurrente entre las parejas: la revisión de un miembro guía y dirige los espacios de revisión del otro. No obstante, se distingue en que los espacios de intervención, los usos y las funciones de los signos no siempre son los mismos en cada texto. Así, Yumi y Jonathan muestran que el uso de la puntuación en un texto es resultado de las decisiones de quien puntúa y que su adquisición es siempre un proceso de reflexión individual sobre los efectos de sentido que su empleo provoca en el texto. Proceso que se potencializa en el intercambio durante la revisión.

6.4 Gonzalo (12;4) y Atzin (12;8) (Grupo 4)

Gonzalo y Atzin trabajaron con la versión continua del texto (*Tc*). Ante la petición de la lectura del texto sin puntuación los niños se percatan de la ausencia de los signos:

G: le faltan puntos y comas

A: sí | tiene que tener puntos y comas porque tiene que tener sentido el texto

E: y qué podemos hacer

G: puede leerse todo de corrido pero no se va a entender y con los puntos y las comas ya haces pausas y así es mejor

La lectura de estos niños presenta una particularidad que no se observó en ninguna otra pareja. Atzin y Gonzalo comienzan la lectura del texto turnándose la lectura de los espacios narrativos, pero al llegar al fragmento del diálogo la lectura toma otro giro, comienzan a leer por turnos las enunciaciones de los personajes:

G: *Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor | se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarlo*

A: *Cóndor | qué hermoso está usted [entonación de admiración]*

G: *Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve [entonación de admiración]*

A: *Te gusta mi espalda [entonación de pregunta] contestó con seriedad el brusco cóndor*

G: *El zorro le dijo que ad*

A: *admiraba*

G: *admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color*

A: *El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe ///*

En el texto trabajado por estos niños (*Tc*) no hay pistas gráficas que permitan distinguir las enunciaciones directas de los personajes o el inicio de los espacios narrativos con discurso indirecto. Para estos niños, parece que los verbos introductorios son los que definen los turnos en la lectura, son las pistas que guían su interpretación del texto como una narrativa con dos tipos de discurso: directo e indirecto.

Atzin y Gonzalo tienen clara la diferencia entre la presentación directa e indirecta de las palabras de los personajes en su lectura; sólo las enunciaciones directas reciben entonación particular y son leídas por turnos. Mientras que los espacios con discurso indirecto son tratados por estos niños como la lectura de una narrativa sin interrupción para dar entrada a la voz de los personajes.

La sensibilidad que tienen los niños respecto a las características del texto leído se manifiesta en el uso que hacen de la puntuación. Ambos emplean en el abordaje inicial puntos asociados a las mayúsculas y al final del texto, comillas en el título, comas y signos expresivos en las enunciaciones directas de los personajes, pero se distinguen en el uso que dan a las comas y a la puntuación expresiva.

Atzin utiliza interrogaciones en el discurso directo del cóndor y comillas en las enunciaciones de ambos personajes [*Cóndor qué hermoso está usted “Qué linda es*

su espalda tan blanca como la nieve ” “ ¿ Te gusta mi espalda ? ” contestó //] y en el título [“ El zorro y el cóndor ”]; introduce comas entre los elementos de la serie [*Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos*] y en la narrativa. Ningún signo de admiración es utilizado por esta niña en el abordaje inicial. La puntuación en el texto de Atzin se concentra principalmente en el diálogo, en el microespacio de lista y en el título.

Las comillas en las enunciaciones directas de los personajes tienen la función de señalar la presencia de una voz distinta a la del narrador: “son comillas porque dice *Qué linda es su espalda | tan blanca como la nieve* [entonación de pregunta] ahí quiere decir que está hablando el zorro con esas comillas”. Los signos de interrogación agregan, en palabras de Atzin, información [al lector] sobre el matiz de la elocución: “a mí se me hizo como si fuera una pregunta porque dice *Te gusta mi espalda* entonces yo le puse esos signos para que se viera que lo dice así *Te gusta mi espalda* [entonación de pregunta]”.

Gonzalo, por su parte, emplea comas entre la entrada antepuesta y el inicio del diálogo [/// se le acercó , y le , dijo burlonamente después de saludarle , Cóndor qué hermoso está usted]; abre sin cerrar una admiración e introduce una coma entre el final del discurso del zorro y el inicio del discurso del cóndor [¡ Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve , Te gusta mi espalda contestó , con seriedad el brusco cóndor]. Introduce además dos puntos antes de dos mayúsculas que dan inicio al discurso indirecto de los personajes [//cóndor : El zorro le dijo que] [que si tenía frío : No respondía el zorro //]. Ningún signo de interrogación es empleado por este niño en el abordaje inicial. Gonzalo retoma del texto de Atzin las comillas en el título [“ El zorro y el cóndor ”] antes de dar por terminada la puntuación inicial en su texto.

Al igual que en el texto de Atzin, la puntuación en el texto de Gonzalo se concentra principalmente en el discurso directo, pero a diferencia de la primera, Gonzalo emplea puntuación en los cambios de enunciación y de voz y presenta dificultades para definir con claridad los límites de la enunciación exclamativa.

Los cambios en el texto de estos niños se originaron a partir de las reflexiones de Gonzalo respecto a la frontera entre la entrada antepuesta y el inicio de diálogo:

G: me equivoqué

E: dónde Gonzalo

G: aquí [señala el signo en *y le , dijo*] en *le* no va porque es *se le acercó* coma *y le dijo* | así es como yo entiendo

A: ajá | entonces *se le acercó* coma *y le dijo* | no es *y le* coma | la coma va antes de *y le*

G: no | a ver | cómo dices

A: ajá | tú pusiste coma | dónde

G: en *acercó* coma | la otra no va [*se le acercó , y le , dijo burlonamente* → *se le acercó , y le dijo burlonamente*]

A: bueno | yo digo que iría *se le acercó* coma y *le dijo* | bueno más bien *se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarlo* coma | y ya va lo que dijo el cóndor o el zorro

G: *después de saludar al Cóndor* | ajá el cóndor | o sea dejó de saludar y luego *Cóndor qué hermoso está usted* [*se le acercó , y le dijo burlonamente* → *se le acercó y le dijo burlonamente*]

La discusión entre Atzin y Gonzalo da cuenta de dos cosas. Por un lado, las comas introducidas por Gonzalo asociadas a la conjunción [y] y al pronombre clítico [le] son eliminadas durante la revisión, mostrando así que la puntuación en lugares poco convencionales, introducida en los textos de niños en G1, desaparece en los textos de niños en G4 para dar paso a otras reflexiones sobre el uso de la coma.

Por otro lado, las dificultades que tienen los niños para encontrar el final de la narrativa y el inicio del diálogo ahí donde la entrada antepuesta se encuentra alejada (por un adverbio de modo y una construcción temporal) del discurso directo que introduce [*burlonamente después de saludarle*]. Sin embargo, son las características discursivas del fragmento lo que permite a los niños resolver el problema y encontrar los límites entre la narrativa y el discurso directo:

A: yo digo que no serían las comas porque te está explicando | si dijera y dijo hola cómo estás | yo digo que sí llevaría las comas porque eso quiere decir que después de la coma va a hablar el personaje y aquí sigue hablando el narrador

G: pero ahí *le dijo*

A: no | no lleva nada

G: no | pero sí lleva comas porque más bien se está refiriendo a la respuesta de lo que está diciendo

A: sí | pero en *se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle* no está diciendo lo que está hablando el personaje

G. no | yo digo que sí tendría que haber coma

A: a ver | dónde [desesperada]

G: en esto y *le dijo* [pensativo] no | es que al decir *burlonamente* se está refiriendo a todo lo que dijo el diciendo | entonces tendría que ser la coma aquí | después de *burlonamente* [coloca *se le acercó y le dijo burlonamente , después de saludarle*]

La pista que Gonzalo identifica para sugerir el empleo de un signo que señale el cambio de enunciación es el verbo introductorio [*dijo*], pero son las reflexiones de Atzin las que le permiten reconsiderar las marcas en su texto. La solución que Gonzalo encuentra es recorrer la frontera del signo para distinguir el adverbio de modo y la construcción temporal: “es que aquí se está refiriendo a cómo lo está expresando [*burlonamente*] y ya después se está refiriendo a que dejó de saludarlo [*después de saludarle*] y ahora sí empieza a hablar *Cóndor qué hermoso*”. Gonzalo retoma así la

primera coma colocada entre final de la narrativa y el inicio del diálogo para dar cuenta de tres elementos en la entrada antepuesta: el verbo que rige la acción y el adverbio que define el modo de la acción, el referente temporal.

Estos niños centran su revisión en la organización del diálogo. Gonzalo cierra las admiraciones empleadas en el discurso de zorro [¡ *Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve !*] y retoma del texto de Atzin el uso de las interrogaciones en el discurso del cóndor [¿ *Te gusta mi espalda ?*]. Atzin, por su parte, introduce una coma entre el discurso directo del cóndor y su entrada pospuesta [¿ *Te gusta mi espalda ?* , *contestó*]. Una vez más es el uso de la puntuación en el cambio de la enunciación lo que genera discusión entre los niños:

G: yo pienso que no | que ahí no va la coma | porque más sería como cuando contestó.

A: yo pienso que sí va coma porque aquí está hablando el cóndor [señala ¿ *Te gusta mi espalda ?*] y luego empieza a hablar el narrador *contestó con seriedad el brusco cóndor*

G: no | sería más bien [lee en voz baja *contestó con seriedad*] sería comillas

A: comillas [dudosa]

G: no bueno | no exactamente comillas sino más bien [pausa] bueno ésos que luego cuando te ponen a leer el texto | cuando te estás refiriendo a la respuesta de la persona te ponen guión | entonces más bien tendría que ir guión [¿ *Te gusta mi espalda ? – contestó , con seriedad el brusco cóndor*]

E: Gonzalo y el signo que pusiste aquí [señalo *contestó , con seriedad el brusco cóndor*]

G: ah ya no va | porque al poner este guión o como se llame | ya con el guión no tendría que ir la coma.

Gonzalo vuelve sobre el problema de las fronteras entre el discurso directo y la narrativa y sobre la pertinencia de los signos para indicar dichas fronteras. Este niño reserva el uso de la coma para la entrada antepuesta y el guión para la entrada pospuesta. Gonzalo es consistente en el uso del guión, tanto que sugiere incluso el empleo de este signo en el espacio ambiguo de discurso directo:

E: creen que podamos utilizar ese signo en otro lugar

G: sí | podría ir aquí

A: dónde

G: *No respondía el zorro* porque está respondiendo el zorro | está expresando que respondió *No*

A: pero Gonzalo | no te está respondiendo nada | a ver qué fue lo que respondió

G: [pensativo] nada

A: entonces por qué pones guión si no está respondiendo nada

La ambigüedad del espacio y la interpretación de Atzin ponen en duda la pertinencia del signo entre el discurso directo [*No*] y su entrada pospuesta [*respondía el zorro muriéndose de frío*], finalmente Gonzalo no introduce ningún signo. La reflexión de Gonzalo pone en evidencia el uso y la función que otorga este niño al guión en la organización del discurso: distinguir entre el discurso directo y su entrada pospuesta.

Atzin, por su parte, considera necesario delimitar sólo el discurso directo de la entrada pospuesta. La entrada antepuesta en el texto de esta niña no recibe puntuación alguna que señale el uso de un signo para delimitar la entrada del inicio del discurso directo.

Los niños diferencian así el uso de la puntuación en función del tipo de entrada; dan cuenta que distintos signos (coma y guión) pueden cumplir la misma función (separar el discurso directo de su entrada pospuesta) y que la elección del signo es siempre una decisión personal que, en algunas ocasiones, depende del uso de otros signos en el texto, como en el caso de Gonzalo que distingue entre el uso de la coma y el guión.

Para Gonzalo, la revisión le permite reflexionar sobre el uso de la puntuación en su texto, pero también suscita en él intentos por comprender la puntuación empleada por su compañera, como da cuenta el siguiente fragmento de diálogo a propósito de la coma utilizada por Atzin en el final de la historia [*/// el zorro no contestó , Había muerto .*]

G: como aquí Atzin pone coma | *contestó* coma *Había muerto* | porque está cambiando de | bueno no cambiando sino refiriéndose a otra cosa que *Había muerto*

A: porque le preguntó el cóndor al zorro y pues como ya no contestó | ya se había muerto | entonces yo digo que eso era para separar dos sucesos | que el zorro no contestó y luego [pensativa] creo que ya me equivoqué porque lleva comillas [*/// el zorro no contestó , “ Había muerto ” .*]

G: yo pienso que es coma o comillas | es lo mismo

A: no | no es lo mismo | una coma es muy diferente de unas comillas

G: no sería la misma expresión de coma y comillas [dudoso]

A: no | las comillas son para resaltar algo importante y la coma para separar las cosas

G: por eso | yo pienso que iría coma o comillas | una de las dos porque con las comas ya estás separando o resaltando algo importante | es lo mismo

A: no | no es lo mismo | si está separando algo la coma pues ya lo separa | pero si le quitas las comillas se leería como si fuera texto normal *Había muerto* | yo le puse comillas porque creo que eso de *Había muerto* es interesante *Había muerto* [entonación de expresión] ya está muerto se acabó la historia.

G: [coloca “ *Había muerto* ”]

A: no que no llevaba

G: sí llevaba | ya me convenció Atzin | pero no lleva coma

Atzin retoma así las comillas utilizadas en el título en su puntuación inicial. Una vez más, el intercambio entre los niños pone en evidencia los diferentes usos que adquieren los signos en el texto y muestra que el uso de la puntuación es siempre decisión de quien puntúa. Mientras que Atzin considera necesario dar cuenta de los cambios en la narrativa con el uso de la coma y resaltar con comillas el final de la historia, para Gonzalo las comillas cumplen esa doble función: separan en el curso de la narrativa dos sucesos y enfatizan el desenlace del cuento.

Atzin y Gonzalo introducen comillas ahí donde otros niños (Grupo 2) han empleado admiraciones, lo cual, como mencionamos en otros capítulos, sugiere que los signos expresivos en la narrativa cumplen funciones que serán delegadas a otros signos de puntuación cuando el repertorio de signos empleado por los niños sea más amplio y cuando el uso de los signos expresivos se reserve al discurso directo de los personajes, como en el texto de Gonzalo y Atzin (Grupo 4).

Además de la organización del discurso directo, estos niños trabajan con la narrativa del texto introduciendo comas con distintas funciones, entre ellas para señalar lo que los niños consideran como dos acciones distintas:

A: [///*Un zorro que lo había estado observando , asombrado de la blancura de la espalda del cóndor*///] yo digo que es coma porque está refiriendo a cómo quedó el zorro después de ver al cóndor

G: su expresión

A: ajá | cómo quedó y lo primero es que lo estaba observando

G: porque está haciendo otra acción el zorro [coloca *Un zorro que lo había estado observando , asombrado de la blancura de la espalda del cóndor*///]

Para estos niños la coma puede incluso delimitar cambios en el tiempo y el espacio de los sucesos narrados como señala Atzin: “es que bueno | está contando *El zorro aceptó encantado la propuesta* | coma | *De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría* | puse coma porque ya está cambiando | porque se supone que cuando aceptó el zorro era de día y ahora ya es de noche”.

De esta manera, Atzin y Gonzalo dan cuenta de que en el proceso de comprensión del sistema de puntuación los niños son sensibles a las distintas funciones que un mismo signo puede cumplir (coma) y a la variedad de signos que pueden reservarse para crear el mismo efecto en el texto (guiones y comas para delimitar entradas postpuestas); incluso son sensibles a reconocer que un mismo signo

(comillas en el texto de Gonzalo) puede cumplir la función de dos signos en un mismo espacio (coma y comillas en el texto de Atzin).

Estos niños muestran que el uso de la puntuación es resultado de recursivos ensayos sobre las funciones de los signos en el texto y que el empleo de la puntuación es siempre decisión de quien puntúa en función de los efectos de sentido que busca crear en el texto.

Cierre del análisis de casos

El trabajo de las tres parejas elegidas para este capítulo muestra las distintas interacciones que se suscitaron durante la revisión del texto; pone en evidencia que la revisión posibilitó a los niños *actuar* sobre el objeto (realizando cambios y confirmaciones respecto al uso y la función de los signos en el texto) y *reflexionar* sobre él (al interpretar la puntuación en el texto del compañero y al pensar y volver a pensar la puntuación empleada en el texto puntuado por cada niño).

La revisión requirió de varios momentos en los que los niños fungieron como lectores e intérpretes de la puntuación en el texto del compañero; permitió a los niños intervenir en diferentes espacios desplazándose a través de ellos sin una secuencia fija para explorar usos y funciones de los signos.

La tarea propuesta muestra que emplear signos de puntuación para organizar el discurso de un texto narrativo supone mucho más que el conocimiento de reglas sobre los usos y las funciones de los signos, implica identificar los efectos de sentido que los signos provocan en el texto; obliga a leer el texto puntuado, a conferirle sentido, a emplear los signos de tal forma que los sentidos buscados lleguen al lector.

CAPITULO 7

Conclusiones

7.1 Resultados de la investigación

En este apartado resumiremos algunos de los resultados obtenidos en esta investigación. Focalizaremos en aspectos que consideramos permiten profundizar en el conocimiento que se tiene sobre el proceso de adquisición del sistema de puntuación y que resultan sugestivos para una reflexión vinculada a la didáctica de la lengua escrita.

7.1.1 La tarea de puntuar un texto ajeno en papel

Como referimos en el primer capítulo la comprensión sobre el uso y la función de la puntuación no se limita al estudio de los signos propiamente dichos, sino a la configuración y producción del texto completo, a la manera particular de presentarlo, esto es, a su puesta en página (*mise en page*) (Catach, 1994).

Emplear puntuación en un texto implica pensar en la estructura y organización del texto y en el mensaje que se quiere transmitir. Como señala Zamudio (2008: 53) “La puntuación es decisiva en la estructura sintáctica y semántica de los textos”.

En este estudio indagamos las conceptualizaciones infantiles sobre el uso de la puntuación a partir del empleo de signos en un texto producido por otro y no de la escritura de uno propio. Facilitar la construcción de la historia permitió a los niños analizar y reflexionar en torno a los efectos de sentido que el uso de la puntuación producía en el texto y sobre los posibles efectos que la transformación de los signos o el cambio de éstos tenía en la interpretación del texto (Zamudio, 2008)

Todos los niños entrevistados asumieron la tarea de introducir puntuación para organizar el discurso en el cuento, es decir, ningún niño objetó el empleo de la puntuación. Por el contrario, la tarea de puntuar un texto ajeno en papel propició que los niños centraran sus reflexiones en el uso de los signos y no en otros procedimientos de la puesta en página para organizar el discurso en el texto, lo cual en términos del análisis y de la investigación permitió focalizar a los niños en el objeto de estudio: la puntuación.

7.1.2 El contraste entre discurso directo e indirecto

Las investigaciones hasta ahora realizadas sobre el uso de la puntuación infantil en un texto narrativo (Ferreiro y otras, 1996; Vieira-Rocha, 1996 y Rodríguez, 2009) han enfatizado el estudio de la puntuación para organizar el discurso directo de los personajes. Aun cuando hay indicios de estudios sobre el contraste entre discurso directo e indirecto (Vernon y Alvarado, 2004) éstos constituyen situaciones didácticas que vuelven a centrarse en el análisis de la puntuación infantil para organizar el discurso directo de los personajes.

Hasta ahora no hay investigaciones, como la que aquí presentamos, que hayan focalizado el estudio de la puntuación en el contraste entre discurso directo e indirecto. Al diseñar la situación, anticipábamos el uso de signos para organizar el discurso directo de los personajes. Esta anticipación fue comprobada: tanto en el abordaje inicial como en la revisión los niños introdujeron signos principalmente en el diálogo de los personajes (EN2) y en el contraste entre discurso directo e indirecto (EN5).

Este estudio mostró que el contraste propuesto potencializó las reflexiones de los niños respecto al uso y las funciones de los signos en un texto narrativo; dejó ver que la puntuación es un recurso que pone en evidencia, desde las explicaciones de algunos niños, la estructura sintáctica, semántica y discursiva del texto propuesto, características que fueron consideradas por los niños para puntuar el texto, algunas veces simultáneamente y otras de manera particular.

Por ejemplo, las primeras marcas de puntuación en los textos fueron principalmente puntos y comas (puntuación sintáctica). La actividad de revisión y el intercambio entre pares propició el uso de nuevos signos, principalmente, signos de interrogación y admiración (puntuación expresiva). Este dato permite pensar que los niños emplean puntuación, primero, para organizar el relato (discurso narrativo) y posteriormente afrontan el problema de la puesta en escena (*mise en scène*) de los personajes y sus discursos.

Para algunos niños reconocer la diferencia entre la presentación directa e indirecta de las palabras del personaje y acotar el uso de los signos expresivos a los fragmentos de diálogo suscitó, en algunas ocasiones, la reflexión sobre la estructura discursiva y sintáctica del texto. Reflexiones que permitieron a los niños distinguir el tiempo (presente) y persona (primera) del discurso directo, del tiempo (pasado) y persona (tercera) de la presentación indirecta de las palabras de los personajes.

En ocasiones fue el reconocimiento de la palabra *que* lo que permitió a los niños identificar la presentación indirecta de las palabras del personaje en voz del narrador en el discurso indirecto. En otras ocasiones fue la carga semántica de

algunos verbos, adverbios y otras palabras la que sugirió el uso de puntuación expresiva, o bien la razón por la cual los niños decidieron no emplear signos en el discurso de los personajes (directos o indirectos) o en la narrativa.

El trabajo de los niños en el contraste propuesto suscitó reflexiones sobre el uso de los signos expresivos que, junto con otros signos (comillas, guiones y dos puntos), contribuyen a la puesta en escena de los personajes (*mise en scène*).

La puntuación empleada por los niños muestra que el uso de signos expresivos, a diferencia de la puntuación sintáctica (puntos y comas), invita a los niños a hacer otro tipo de análisis y reflexión sobre la función de la puntuación.

Las reflexiones de algunos niños en este estudio pusieron en evidencia que el uso convencional de los signos de interrogación y admiración es, como señala Zamudio (2008: 48), “de lo más complicado entre todos los signos porque sugieren del lenguaje rasgos que no pueden ser anotados tal cual”. Siguiendo a la autora, los signos de puntuación expresivos “no reflejan la entonación del lenguaje oral, pero contribuyen a destacar la función pragmática de los enunciados, como las preguntas, las expresiones de admiración y las órdenes o los ruegos” (Zamudio, 2008:48). Signos que en particular en un texto narrativo anuncian o indican intenciones de los personajes en el momento de su enunciación y que señalan el carácter de la elocución en el momento de la interacción en escena.

Al hacer uso de la puntuación en el texto propuesto, parafraseando a Olson (1998), el problema que los niños tuvieron que resolver fue comprender que no sólo se trata de representar el acto locutorio, el cual es relativamente fácil de representar por la escritura, sino también algo de la fuerza ilocutoria. “Recuperar esa fuerza es un problema fundamental de la lectura y especificarla es un problema fundamental de la escritura” (Olson, 1998). Así, pues, la puntuación constituye uno de los recursos para intentar resolver este problema fundamental.

Como señala Ferreiro (1998), a propósito de la escritura de una historia tradicional por niños de distintas lenguas, escribir una narrativa “obliga a ‘hacer hablar por escrito’ a sus personajes [...] a conservar cuidadosamente las fronteras entre los elementos donde se escribe como narrador y los fragmentos en donde se hace hablar a los personajes”. Fragmentos que deberán ser cuidadosamente controlados “para que los recursos de la oralidad no invadan el espacio de la narrativa” (Ferreiro, 1998:177).

En este estudio, si bien no se solicitó a los niños la escritura del cuento, el contraste propuesto potencializó las reflexiones de los niños sobre los límites de la puntuación expresiva para controlar, en algunos casos, que esta puntuación (propia de la presentación directa de las palabras de los personajes) no invadiera el espacio de la

narrativa y del discurso indirecto. Éste es quizá el hallazgo más importante de la presente investigación.

7.1.3 La especialización de la puntuación expresiva

Los hallazgos principales de este trabajo conciernen la especialización de algunos signos en función de las características del discurso de los personajes (su presentación directa o indirecta).

El análisis de los textos en función del empleo de los signos de interrogación y admiración permitió observar que la puntuación expresiva parece progresar de las fronteras hacia el interior del texto. Una vez que los niños emplean los signos expresivos al interior del texto, exploran la función de estos signos en todos los espacios posibles del texto (en la narrativa, en el discurso directo e indirecto) (G2). Progresivamente estos signos se concentran sólo en las enunciaciones directas e indirectas de los personajes (G3) hasta reservar su uso en el discurso directo (G4).

Este uso especializado y progresivo de los signos expresivos parece estar acompañado del empleo cada vez más pertinente de la puntuación sintáctica (puntos y comas). En algunos textos de niños de 7-8 años, que utilizan signos de interrogación y admiración para delimitar fronteras gráficas (G1) o en todos los espacios posibles del texto (G2), aparecen puntos y comas en lugares poco convencionales: antes de artículos, pronombres clíticos y conjunciones. Es decir, de palabras que en sí mismas no tienen significado ni determinan un núcleo. La puntuación en estos espacios poco convencionales parece disminuir cuando la puntuación expresiva se hace cada vez más especializada, hacia los 9-10 años y 11-12 años.

En los textos de niños de 9-10 años, casi todos con signos de interrogación y admiración en el discurso directo e indirecto de los personajes (G3) y en los textos de niños de 11-12 años, en los que la puntuación expresiva se reserva al discurso directo de los personajes, el uso espontáneo de la coma parece ser indicio del empleo progresivo de este signo para delimitar al interior del texto unidades de información cada vez más plausibles sintáctica y semánticamente.

Ferreiro (1996) sostiene que, cuando se analiza la puntuación infantil, es la falta de consistencia en el modo de puntuar la que da cuenta de la exploración de diversas alternativas para resolver el problema. En este sentido, los usos y las funciones de los signos pueden variar al interior de un mismo texto y entre el total de los textos puntuados en el *corpus*. Sin embargo, los datos sugieren que los signos de admiración introducidos en algunos adverbios de modo, principalmente en textos de niños de 7-8 años, agregan al lector información extra a la otorgada por la semántica

de estas palabras; cumplen la función de una doble marca para enfatizar sucesos, modos del decir y del hacer de los personajes.

El uso de admiraciones en la narrativa desaparece paulatinamente hacia los 9-10 años. A esta edad los niños emplean particularmente interrogaciones y admiraciones en el discurso directo e indirecto de los personajes. De esta manera, los niños parecen haber comprendido que las palabras escritas [*burlonamente, asombrado, encantado, sonriendo*] ofrecen información suficiente para expresar la manera del hacer y del decir de los personajes, tal como los señala José Alberto (9;8) “yo le quité porque en *asombrado* ya dice asombrado y los signos de admiración sirven para esas cosas que se dicen de asombrado | aquí ya dice *asombrado*”. Para estos niños de 9-10 años la puntuación agrega otro tipo de información al discurso directo e indirecto de los personajes.

Introducir puntuación expresiva sólo en el discurso directo e indirecto parece ser un indicio de que los niños han diferenciado, en palabras de Catach (1994:34), “le deux aspects majeures de la littérature romanesque: le récit suivi (histoire) et la *mise en scène* (discourse) des personnages et des dialogues”,⁷² aún sin distinguir sus modos de presentación (directo o indirecto). La puntuación expresiva en estos textos parece tener la función de indicar al lector la presencia de un proceso dialógico independientemente de su forma de enunciación.

Es hasta los 11-12 años que un mayor número de niños reserva el uso de admiraciones e interrogaciones a los discursos directos de los personajes. Estos niños parecen haber comprendido que los signos expresivos señalan rasgos propios de la oralidad escrita de los personajes que no posee el discurso indirecto; han entendido quizás el valor expresivo de las interrogaciones y admiraciones como marcas externas que agregan información a la presentación directa de las palabras de los personajes.

Parece que para estos niños de 11-12 años el discurso directo adquiere el lugar de una entidad textual y discursiva propia (Cunha y Arabaya, 2004) que requiere del uso de signos de puntuación para crear el efecto de la puesta en escena (*mise en scène*) de las acciones de los personajes y sus discursos que no admite la presentación indirecta de las palabras de los personajes.

Utilizar la puntuación expresiva para diferenciar la narrativa del discurso directo de los personajes les hace quizá considerar a estos niños de 11-12 años el uso de otros signos: guiones y comillas en las enunciaciones directas de los personajes. Signos cuya función es permitir la digresión del discurso en tanto rompen el hilo de la

⁷² “los dos aspectos principales de la literatura novelesca: el relato o narración continua (historia) y la puesta en escena (discurso) de los personajes y sus diálogos” (Catach, 1994: 34) (La traducción es mía).

voz que tiene la palabra escrita para ejercer una serie de interrupciones, presentaciones o incisos, dejando paso a otras voces.

Estos resultados abren varias posibilidades de continuar profundizando en el uso de la puntuación infantil en una narrativa y dejan abierto el problema de la incidencia del formato (*mise en page*) en el uso de los signos para ser indagado de manera focalizada en estudios posteriores.

7.2 Algunas implicaciones educativas

Los resultados de este estudio no permiten ni pretenden la construcción de un modelo de situación didáctica para favorecer el proceso de aprendizaje y uso de la puntuación. Tratar de proponer una situación didáctica exigiría una investigación de otra índole. Sin embargo, consideramos que los resultados descritos pueden ser un punto de partida para repensar el enfoque didáctico con el que se aborda la enseñanza-aprendizaje de la puntuación.

7.2.1 La revisión en pareja

La situación que propusimos a los niños tuvo dos momentos: el abordaje inicial que fue un acercamiento individual a la tarea de introducir signos en una narrativa con discurso directo e indirecto y la revisión con el compañero de los primeros signos en el texto. El abordaje inicial supuso un trabajo personal con el texto que implicó, en ocasiones, momentos de revisión y relectura individual. En tanto que el trabajo de revisión permitió a los niños descentrarse de sus reflexiones iniciales para dar cabida a otros usos y funciones de los signos sugeridos en el texto del compañero.

Ambos momentos posibilitaron a los niños tomar cada vez mayor distancia crítica para evaluar los efectos de sentido que el uso de la puntuación provocaba en la interpretación del texto. Todos los niños jugaron el rol de lectores e intérpretes de los signos en el texto del compañero y también de los signos en el texto puntuado por ellos mismos.

En términos metodológicos, la posibilidad que los niños tuvieron de afrontar la tarea, primero, de manera individual y, posteriormente, contrastar su propuesta del texto puntuado con la del compañero posibilitó dos cosas. La primera, permitió observar lo que los niños son capaces de hacer individualmente y dar cuenta de las reflexiones que logran construir en la interacción con otro. La segunda, promovió en los niños tres reflexiones importantes sobre el objeto estudiado.

I. El uso de la puntuación depende de quien puntúa el texto, en función de los efectos de sentido que busca crear en él.

II. Un mismo signo puede asumir distintas funciones en un texto y, a su vez, distintos signos pueden emplearse para una misma función al interior de un mismo texto o entre dos textos puntuados por distintos niños.

III. El uso de la puntuación es resultado de recursivos ensayos sobre las funciones de los signos, en algunas ocasiones, agregar una variedad nueva al repertorio inicial implica ajustar el uso y la función que se le había otorgado a los primeros signos en el texto.

A partir de nuestros resultados y los encontrados en otras investigaciones (Castedo, 2003; Luquez, 2003; Castedo y Ferreiro, 2010) podemos sostener que la revisión es una actividad que posibilita la reflexión sobre los usos y las funciones de la puntuación. En nuestro estudio la revisión en pareja permitió a los niños *actuar* sobre el objeto (la puntuación), realizando cambios y confirmaciones respecto a la pertinencia o no de los signos y *reflexionar* sobre el propio objeto, al interpretar la puntuación en el texto del compañero y al pensar y volver a pensar la puntuación empleada en el texto puntuado por cada niño.

El intercambio entre pares propició que los niños centraran su reflexión en aspectos del texto no focalizados inicialmente y poner atención en usos y funciones no consideradas por ellos de manera individual. En todo momento la revisión del texto puntuado por cada niño (frente al texto de su compañero) amplió el uso de la puntuación y potencializó las reflexiones sobre las funciones de los signos; logró posicionar a los niños como revisores e intérpretes de las marcas en ambos textos.

El hecho de que cada miembro de la pareja trabajara con una copia del texto permitió a los niños asumir la tarea propuesta, decidir sobre las marcas de puntuación empleadas, intercambiar conocimientos específicos a partir de la puntuación en ambos textos y confrontar diferentes nociones respecto al uso y las funciones de los signos.

La situación propuesta en este estudio confirmó que la revisión es, pues, “la actividad metalingüística que consiste en ‘reformulación’ para ajustar el significado deseado a los requisitos específicos de la situación comunicativa” (Castedo y Ferreiro, 2010: 148).⁷³ De esta manera el trabajo de los niños entrevistados en este estudio da cuenta de que los usos de la puntuación (en términos de indicadores para el lector y como recurso de la escritura para organizar los textos) pueden ser problematizados cuando se revisan los textos y no necesariamente cuando se les producen (Luquez, 2003).

⁷³ “the metalinguistic activity that consists of ‘rephrasing’ in order to adjust the meaning to specific requirements of the communicative situation” (Castedo y Ferreiro, 2010: 148). (La traducción es mía).

7.2.2 Sobre la enseñanza-aprendizaje de la puntuación

El trabajo de indagación mostró que la adquisición del sistema de puntuación es siempre un proceso de reflexión individual que se potencializa en el intercambio entre pares durante la revisión.

La puntuación resulta un problema legítimo para los niños, quienes se ocuparon de discutir y explorar una y otra vez usos y funciones de los signos en entrevistas que duraron un lapso considerable de tiempo.

Los intercambios orales entre los niños y la puntuación en los textos muestran que hacer uso de los signos requiere mucho más que el sólo conocimiento de la normatividad que rige el uso de la puntuación; implica reconocer los énfasis tanto prosódico como retórico que su utilización involucra (función prosódica), saber que su uso establece diversos niveles en la organización de las palabras y sus vínculos (función sintáctica). Hacer uso de la puntuación implica también identificar que los signos pueden completar o suplir la información provista por estas palabras (función semántica). Funciones que además pueden acumularse en un mismo signo.

Los datos aquí presentados muestran que la puntuación de un texto ajeno involucra reflexiones sobre la estructura sintáctica y semántica del texto, así como de otros recursos literarios (entradas pospuestas y antepuestas) y discursivos (presentación directa o indirecta del discurso de los personajes) disponibles en el texto.

Pretender que la puntuación responde a reglas que anticipan “usos adecuados” de los signos es un error, los datos presentados muestran empíricamente la diversidad de funciones que un signo puede adquirir en un texto y cómo su uso pone en consideración la función de otros signos empleados previamente.

Las reflexiones de los niños muestran así que la puntuación es un objeto de naturaleza distinta a la ortografía de palabra con la cual todavía es asociada la puntuación en la escuela y en la Real Academia.

En la Ortografía de 1999 la Academia señala:

La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende producir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma. De ella depende en gran parte la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos (RAE, 1999:32).

Las reflexiones de algunos niños muestran que un signo de puntuación no es propiamente una indicación para la lectura oral de los textos o una señal que permita

reproducir la entonación oral, es más bien una indicación que apoya la construcción y comprensión de los sentidos que se establecen en el texto. Como señala Irvin (12;3) a propósito de un signo en su texto: “se oye igual | pero cuando lo escribes no | es diferente”.

Los datos descritos llevan a pensar situaciones didácticas que posibiliten y problematicen la reflexión de los niños sobre el uso y la función de la puntuación, considerando que su empleo es siempre “una elección de cierta interpretación y el abandono de otra” (Zamudio, 2004: 197).

No es suficiente, por tanto, retener un conjunto limitado de reglas básicas para puntuar correctamente. El dominio del sistema de la puntuación comporta, por el contrario, la capacidad para prever con acierto cómo será interpretado el texto.

La puntuación utilizada por los niños en una narrativa con discurso directo e indirecto dio cuenta que la presencia del discurso indirecto fue detonador de reflexiones sobre el uso de la puntuación en un texto narrativo y particularmente disparador del uso de la puntuación expresiva. Por ello enfatizamos la necesidad de proponer situaciones que permitan a los niños poner en juego y potencializar lo que ya saben sobre el lenguaje escrito, particularmente sobre el sistema de puntuación. El contraste propuesta es un contexto que suscita este tipo de reflexión.

Texto párrafos (Tp)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve Te gusta mi espalda contestó con seriedad el brusco cóndor

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco

El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío No respondía el zorro muriéndose de frío

Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó Había muerto

Texto continuo (Tc)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera. Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle: "CÓNDOR, ¿qué hermoso está usted? ¿Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve? ¿Te gusta mi espalda?" contestó con seriedad el brusco cóndor: "El zorro, le digo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color." El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve. También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco. El zorro aceptó encantado la propuesta. De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría. De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío. No respondía el zorro muriéndose de frío. Así permaneció durante varias semanas, días, horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó. Había muerto.

Referencias para los signos de puntuación introducidos

En todos los análisis empleamos códigos que indican los signos introducidos. Para colaborar con el lector en la interpretación de los anexos presentamos las siguientes referencias.

puf: punto al final del texto

pus: punto seguido de minúscula, sin cambio de línea

puss: punto seguido de mayúscula, sin cambio de línea

puss/np: punto seguido de mayúscula de nombre propio

pua: punto seguido de minúscula, con cambio de línea

puaa: punto seguido de mayúscula, con cambio de línea

vi: coma

vii: coma seguida de mayúscula,

vi/s: coma entre elementos de la lista

pvi: punto y coma

iab: interrogación que abre

ici: interrogación que cierra

aab: admiración que abre

abc: admiración que cierra

dpu: dos puntos

gio: guión

cma: comilla que abre

cmc: comilla que cierra

para: paréntesis que abre

pare: paréntesis que cierra

psus: puntos suspensivos

Otros códigos:

Tp: Texto párrafos

Tc: Texto continuo

Pi: Puntuación inicial

Pf: Puntuación final

Tabla PG1. Parejas según concordancia inicial y final en lo relativo al repertorio de signos empleados, distinguidas por versión gráfica

Repertorio / Texto	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
<i>pu y vi en Pi y Pf</i>				
Tp	0	0	1	1
Tc	1	1	0	2
<i>pu y vi en Pi → iab y/o aab Pf</i>				
Tp	2	3	0	5
Tc	2	1	1	4
<i>pu vi iab y/o aab en Pi y Pf</i>				
Tp	2	1	2	5
Tc	1	2	4	7

Tabla PG2. Parejas según discordancia inicial y/o final en lo relativo al repertorio de signos empleados, distinguidas por versión gráfica
n=6

Repertorio / Texto	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
<i>discordancia en Pi y concordancia en Pf</i>				
Tp	1	1	0	2
Tc	0	1	1	2
<i>discordancia en Pi y Pf</i>				
Tp	0	0	1	1
Tc	1	0	0	1

Tabla PG3. Puntuación introducida por parejas que emplean sólo puntos y comas en su puntuación inicial y final

n= 3 parejas

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus
n13_Tc2	Diana	Pi	1						3	3													
		Pf	1						11	3													
n14_Tc2	Juan Daniel	Pi	1						2	5													
		Pf	1						7	5													
n35_Tc4	Edgar	Pi	1	1	8			1	2	5													
		Pf	1		7			1	2	7													
n36_Tc4	Giovana	Pi	1	1	11	1			3			4											
		Pf	1	1	11		1		3	4		4											
n49_Tp6	Marifer	Pi	1		3			5	2	4													
		Pf	1		2			5	2	6	2												
n50_Tp6	Juan Alejandro	Pi	1		2			5	0	6													
		Pf	1		2			5	1	6	2												

Tabla PG4. Puntuación introducida por parejas que emplean puntos y comas en su puntuación inicial y signos expresivos en su puntuación final

n= 9 parejas

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus
n7_Tp2	Enrique	Pi	1		2			5															
		Pf	1		2			5			2			3	3								
n8_Tp2	Verónica	Pi	1		8	2		4			2												
		Pf	1		7	2		4			2			3	3								
n9_Tp2	Xiomara	Pi	1		4			5															
		Pf	1					5								2	2						
n10_Tp2	Abraham	Pi	1		4	1		4	1	1													
		Pf	1		4			4	1							2	2						
n11_Tc2	Danaé	Pi	1		12			1															
		Pf	1		12			1						1	1	1	1						
n12_Tc2	Alan	Pi		16	2		1																
		Pf	x	16	2		1							3	4								
n15_Tc2	Emilio	Pi	1		11	1		1	2														
		Pf	1		11	1		1	2					3	3								
n16_Tc2	Gabriela	Pi	1	4	3		6	1	3														
		Pf	1	6	3		6		3					3	3								
n21_Tp4	Kevin	Pi	1				1	4	1	2	1	2											
		Pf	1				1	4	3	2	1	2	3	2									
n22_Tp4	Jennifer	Pi	1						14	1													
		Pf	1	2				3	20	1	1	3	1	1									
n27_Tp4	José Alberto	Pi	1		1			5	0	2													
		Pf	1		1			5	4	4	2			2	2								
n28_Tp4	Lucero	Pi	1					5															
		Pf	1					5	6	2	2			2	2								

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus	
n29_Tp4	Christian	Pi	1	1	2				4															
		Pf	1	1	2				4					1	1	1	1							
n30_Tp4	Victoria	Pi			4			5																
		Pf			5			5						2	2	4	4							
n37_Tc4	Karen	Pi	1		11			1	6															
		Pf	1		11			1	5					2	2	2	2							
n38_Tc4	Saúl	Pi	1		7			1																
		Pf	1		7				2					2	2	2	2							
n51_Tc6	Lesly	Pi	1		7			1																
		Pf	1		6			1	1		2			1	1	4	4							
n52_Tc6	Jahir	Pi	1		11			1																
		Pf	1		10			1			2			1	1	2	2							

x indica que otro signo distinto al punto fue introducido al final del texto

Tabla PG5. Puntuación introducida por parejas que emplean puntos, comas, signos de interrogación y/o admiración en su puntuación inicial y final

n= 12 parejas

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus
n1_Tp2	Ilariq	Pi	x		8			5	3		2				1	1							
		Pf	x		8			5	8		2		2	2	3	3							
n2_Tp2	Paco	Pi	1		2			5	8	2	3				1	1							
		Pf	1		2			5	20	2	3		2	2	3	3							
n3_Tp2	Mario	Pi											3	3	1	1	14						
		Pf											6	6	1	1	14						
n4_Tp2	Diana	Pi	1					5					2	2									
		Pf	1					5			2		3	3			1						
n19_Tc2	Fátima	Pi							19	1	1			1									
		Pf	1	19	2	1	1	1	13		1			1									
n20_Tc2	Diego	Pi	1	3					5				2	3	1	1							
		Pf	1						3				3	3	1	1							
n23_T6p4	Jonathan	Pi	x		4	1		5			2		2	3	1	1					2	1	
		Pf	x		4			5			2		4	4	1	1					4	4	
n24_T6p4	Yumi	Pi						5		2	2		1	1	1	1							
		Pf	1					5		2	2		3	3	1	1					1	1	
n33_Tc4	Erick Alberto	Pi			2				2	5			1	1									
		Pf	1		3			1	1	5	2		1	1	2	2							
n34_Tc4	Karla	Pi	1						1	3	2		1	1									
		Pf	1		1			1	2	2	2		1	1	2	2							
n39_Tc4	Sebastian	Pi			7			1	1				1	1									
		Pf			9			1			2		2	2									
n40_Tc4	Fernanda	Pi			4	1							1	1									
		Pf			6	1					2		1	1	1	1							

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus
n45_Tp6	Jaime	Pi	1		6			5										2					
		Pf	1		5			5			2					1	1		2				
n46_Tp6	Valeria	Pi	1		5			5								1	1		2				
		Pf	1		6			5			2					1	1		4				
n47_Tp6	Ulises	Pi	1		3			5					1	1	1	1			1	1			
		Pf	1		3			5	2				1	1	1	1			1	1			
n48_Tp6	Alejandra	Pi	1	1	3			5					1	1	2	2							
		Pf	1		3			5	3	1			1	1	2	2							
n53_Tc6	Brayan Alan	Pi	1		9			2										2					
		Pf	1		11			1	3		2		1	1					3				
n54_Tc6	Laura	Pi	1		9			1	1		2							2					
		Pf	1		10			1	3		2		1	1					3				
n55_Tc6	Ariana	Pi	1		3				9	3			1	1									
		Pf	1		3				8	4	2		1	1									
n56_Tc6	Axel	Pi	1		4			1	7	1			1	1									
		Pf	1		4				9	4	2		1	1									
n57_Tc6	Brenda	Pi	x		11	1		1	3									1					1
		Pf	x		6			1	3	6	2		1	1	7	7			12				
n58_Tc6	Alan	Pi	1	1	10				6									3					
		Pf	1		10				5	1			2	2	5	5			3				
n59_Tc6	Gonzalo	Pi	1		4				4	3						1		2					
		Pf	1		6				4	2	2		1	1	1	1				2	2		
n60_Tc6	Atzin	Pi	1		8				2	2	2		1	1						2	2		
		Pf	1		9				4	2	2				1	1				4	4		

x indica que otro signo distinto al punto fue introducido al final del texto

Tabla PG.6 Puntuación introducida en parejas discordantes en lo relativo al repertorio empleado en puntuación inicial y concordantes en puntuación final

n= 4 parejas

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus
n5_Tp2	Victor	Pi						1					1	1	1								
		Pf	1		1				5					2	2	6	4						
n6_Tp2	Diana Paola	Pi			8		2	5															
		Pf	1		8	1	2	5					2	2	3	2							
n25_Tp4	Pedro	Pi	1					5															
		Pf	1					5					3	3	2	2							
n26_Tp4	Mariela	Pi	1					4					1	1									
		Pf	1					5					2	2	2	2		1					
n31_Tc4	Cristina	Pi			12																		
		Pf			12			1					1	1	2	2							
n32_Tc4	Alejandro	Pi			12			1					1	1									
		Pf	1		10			1		2			1	1	4	4			2	2			
n41_Tp6	Irvin	Pi	1		1			5	0	3	2												
		Pf	1		1			5	3	1	2		2	2									
n42_Tp6	Valeria	Pi	1					3			2		1	1	1	1							
		Pf	1					5	1		2		2	2	2	2							

Tabla PG7. Puntuación introducida en parejas discordantes en lo relativo al repertorio empleado en puntuación inicial y final

n= 2 parejas

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus
n17_Tc2	Israel	Pi	1	1					23	1													
		Pf	1							14	2												
n18_Tc2	Dulce	Pi	1		7			1	6			1					2						
		Pf	1		9			1	6		2						4						
n43_Tp6	Mitzi	Pi	1		7			5	13		2												
		Pf	1		7			5	12		2												
n44_Tp6	Juan	Pi	1	2	7			5	1		3												
		Pf	1	1	7			5	3		3		2	2	2	2							

Tabla PG8. Puntuación inicial en los Texto en párrafos de niños de 7-8 años

n= 10 niños

Clave	Nombre	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus	
n1_Tp2	Ilariq	x		8			5	3		2				1	1								
n2_Tp2	Paco	1		2			5	8	2	3				1	1								
n3_Tp2	Mario											3	3	1	1	14							
n4_Tp2	Diana	1					5					2	2										
n5_Tp2	Victor						1					1	1	1									
n6_Tp2	Diana Paola			8		2	5																
n7_Tp2	Enrique	1		2			5																
n8_Tp2	Verónica	1		8	2		4			2													
n9_Tp2	Xiomara	1		4			5																
n10_Tp2	Abraham	1		4	1		4	1	1														

Tabla PG9. Puntuación inicial en los Texto continuos de niños de 7-8 años

n= 10 niños

Clave	Nombre	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus	
n11_Tc2	Danaé	1		12			1																
n12_Tc2	Alan		16	2		1																	
n13_Tc2	Diana	1						3	3														
n14_Tc2	Juan Daniel	1						2	5														
n15_Tc2	Emilio	1		11	1		1	2															
n16_Tc2	Gabriela	1	4	3		6	1	3															
n17_Tc2	Israel	1	1					23	1														
n18_Tc2	Dulce	1		7			1	6			1					2							
n19_Tc2	Fátima							19	1	1			1										
n20_Tc2	Diego	1	3					5				2	3	1	1								

Tabla PG10. Puntuación inicial en los Textos en párrafos de niños de 9-10 años

n= 10 niños

Clave	Nombre	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus	
n21_T6P4	Kevin	1				1	4	1	2	1	2												
n22_T6P4	Jennifer	1						14	1														
n23_T6P4	Jonathan	x		4	1		5			2		2	3	1	1					2	1		
n24_T6P4	Yumi						5		2	2		1	1	1	1								
n25_T6P4	Pedro	1					5																
n26_T6P4	Mariela	1					4					1	1										
n27_T6P4	José Alberto	1		1			5	0	2														
n28_T6P4	Lucero	1					5																
n29_T6P4	Christian	1	1	2				4															
n30_T6P4	Victoria			4			5																

Tabla PG11. Puntuación inicial en los Texto continuo de niños de 9-10 años

n= 10 niños

Clave	Nombre	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus	
n31_TC4	Cristina			12																			
n32_TC4	Alejandro			12			1					1	1										
n33_Tc4	Erick Alberto			2				2	5			1	1										
n34_Tc4	Karla	1						1	3	2		1	1										
n35_Tc4	Edgar	1	1	8			1	2	5														
n36_Tc4	Giovana	1	1	11	1			3			4												
n37_Tc4	Karen	1		11			1	6															
n38_Tc4	Saúl	1		7			1																
n39_Tc4	Sebastian			7			1	1				1	1										
n40_Tc4	Fernanda			4	1							1	1										

Tabla PG12. Puntuación inicial en los Texto parrafo de niños de 11-12 años

n= 10 niños

Clave		puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus
n41_Tp6	Irvin	1		1			5		3	2												
n42_Tp6	Valeria	1					3			2		1	1	1	1							
n43_Tp6	Mitzi	1		7			5	13		2												
n44_Tp6	Juan	1	2	7			5	1		3												
n45_Tp6	Jaime	1		6			5										2					
n46_Tp6	Valeria	1		5			5							1	1		2					
n47_Tp6	Ulises	1		3			5					1	1	1	1			1	1			
n48_Tp6	Alejandra	1	1	3			5					1	1	2	2							
n49_Tp6	Marifer	1		3			5	2	4													
n50_Tp6	Juan Alejandro	1		2			5		6													

Tabla PG13. Puntuación inicial en los Texto continuo de niños de 11-12 años

n= 10 niños

Clave		puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus
n51_Tc6	Lesly	1		7			1															
n52_Tc6	Jahir	1		11			1															
n53_Tc6	Brayan Alan	1		9			2										2					
n54_Tc6	Laura	1		9			1	1		2							2					
n55_Tc6	Ariana	1		3				9	3			1	1									
n56_Tc6	Axel	1		4			1	7	1			1	1									
n57_Tc6	Brenda	x		11	1		1	3									1					1
n58_Tc6	Alan	1	1	10				6									3					
n59_Tc6	Gonzalo	1		4				4	3						1		2					
n60_Tc6	Atzin	1		8				2	2	2		1	1					2	2			

Tabla PC1. Puntuación introducida en los textos del Grupo 1
n =13

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus
n13_Tc2	Diana	Pi	1						3	3													
		Pf	1						11	3													
n14_Tc2	Juan Daniel	Pi	1						2	5													
		Pf	1						7	5													
n17_Tc2	Israel	Pi	1	1					23	1													
		Pf	1						14	2													
n18_Tc2	Dulce	Pi	1		7			1	6			1											2
		Pf	1		9			1	6		2												4
n19_Tc2	Fátima	Pi							19	1	1				1								
		Pf	1	19	2	1	1	1	13		1												
n20_Tc2	Diego	Pi	1	3					5				2	3	1	1							
		Pf	1						3				3	3	1	1							
n21_Tp4	Kevin	Pi	1				1	4	1	2	1	2											
		Pf	1				1	4	3	2	1	2	3	2									
n22_Tp4	Jennifer	Pi	1						14	1													
		Pf	1	2				3	20	1	1	3	1	1									
n35_Tc4	Edgar	Pi	1	1	8			1	2	5													
		Pf	1		7			1	2	7													
n36_Tc4	Giovana	Pi	1	1	11	1			3			4											
		Pf	1	1	11		1		3	4		4											
n43_Tp6	Mitzi	Pi	1		7			5	13		2												
		Pf	1		7			5	12		2												
n49_Tp6	Marifer	Pi	1		3			5	2	4													
		Pf	1		2			5	2	6	2												
n50_Tp6	Juan Alejandro	Pi	1		2			5	0	6													
		Pf	1		2			5	1	6	2												

Tabla PC2. Puntuación introducida en los textos del Grupo 2

n =17

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus
n1_Tp2	Ilariq	Pi	x		8			5	3		2				1	1							
		Pf	x		8			5	8		2			2	2	3	3						
n2_Tp2	Paco	Pi	1		2			5	8	2	3				1	1							
		Pf	1		2			5	20	2	3			2	2	3	3						
n3_Tp2	Mario	Pi												3	3	1	1	14					
		Pf												6	6	1	1	14					
n5_Tp2	Victor	Pi						1						1	1	1							
		Pf	1		1			5						2	2	6	4						
n7_Tp2	Enrique	Pi	1		2			5															
		Pf	1		2			5			2			3	3								
n8_Tp2	Verónica	Pi	1		8	2		4			2												
		Pf	1		7	2		4			2			3	3								
n12_Tc2	Alan	Pi		16	2		1																
		Pf	x	16	2		1							3	4								
n15_Tc2	Emilio	Pi	1		11	1		1	2														
		Pf	1		11	1		1	2					3	3								
n16_Tc2	Gabriela	Pi	1	4	3		6	1	3														
		Pf	1	6	3		6		3					3	3								
n23_Tp4	Jonathan	Pi	x		4	1		5			2			2	3	1	1				2	1	
		Pf	x		4			5			2			4	4	1	1				4	4	
n30_Tp4	Victoria	Pi			4			5															
		Pf			5			5						2	2	4	4						
n32_Tc4	Alejandro	Pi			12			1						1	1								
		Pf	1		10			1		2				1	1	4	4			2	2		
n42_Tp6	Valeria	Pi	1					3			2			1	1	1	1						
		Pf	1					5	1		2			2	2	2	2						
n44_Tp6	Juan	Pi	1	2	7			5	1		3												
		Pf	1	1	7			5	3		3			2	2	2	2						
n51_Tc6	Lesly	Pi	1		7			1															
		Pf	1		6			1	1		2			1	1	4	4						
n57_Tc6	Brenda	Pi	x		11	1		1	3									1					1
		Pf	x		6			1	3	6	2			1	1	7	7						12
n58_Tc6	Alan	Pi	1	1	10				6									3					
		Pf	1		10				5	1				2	2	5	5						

x indica que otro signo distinto al punto fue introducido al final del texto

Tabla PC3. Puntuación introducida en los textos del Grupo 3

n =14

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus	
n4_Tp2	Diana	Pi	1					5					2	2										
		Pf	1					5			2		3	3				1						
n6_Tp2	Diana Paola	Pi			8		2	5																
		Pf	1		8	1	2	5					2	2	3	2								
n24_Tp4	Yumi	Pi						5		2	2		1	1	1	1								
		Pf	1					5		2	2		3	3	1	1						1	1	
n25_Tp4	Pedro	Pi	1					5																
		Pf	1					5					3	3	2	2								
n26_Tp4	Mariela	Pi	1					4					1	1										
		Pf	1					5					2	2	2	2		1						
n27_Tp4	José Alberto	Pi	1		1			5	0	2														
		Pf	1		1			5	4	4	2		2	2										
n28_Tp4	Lucero	Pi	1					5																
		Pf	1					5	6	2	2		2	2										
n29_Tp4	Christian	Pi	1	1	2				4															
		Pf	1	1	2				4				1	1	1	1								
n33_Tc4	Erick Alberto	Pi			2				2	5			1	1										
		Pf	1		3			1	1	5	2		1	1	2	2								
n34_Tc4	Karla	Pi	1						1	3	2		1	1										
		Pf	1		1			1	2	2	2		1	1	2	2								
n37_Tc4	Karen	Pi	1		11			1	6															
		Pf	1		11			1	5				2	2	2	2								
n38_Tc4	Saúl	Pi	1		7			1																
		Pf	1		7				2				2	2	2	2								
n39_Tc4	Sebastián	Pi			7			1	1				1	1										
		Pf			9			1			2		2	2										
n41_Tp6	Irvin	Pi	1		1			5	0	3	2													
		Pf	1		1			5	3	1	2		2	2										

Tabla PC4. Puntuación introducida en los textos del Grupo 4

n =16

Clave	Nombre	Punt.	puf	pus	puss	puss/np	pua	puaa	vi	vii	vi/s	pvi	iab	ici	aab	aci	dpu	gio	cma	cmc	para	pare	psus	
n9_Tp2	Xiomara	Pi	1		4			5																
		Pf	1					5								2	2							
n10_Tp2	Abraham	Pi	1		4	1		4	1	1														
		Pf	1		4			4	1							2	2							
n11_Tc2	Danaé	Pi	1		12			1																
		Pf	1		12			1					1	1	1	1								
n31_Tc4	Cristina	Pi			12																			
		Pf			12			1					1	1	2	2								
n40_Tc4	Fernanda	Pi			4	1							1	1										
		Pf			6	1					2		1	1	1	1								
n45_Tp6	Jaime	Pi	1		6			5										2						
		Pf	1		5			5			2				1	1		2						
n46_Tp6	Valeria	Pi	1		5			5							1	1		2						
		Pf	1		6			5			2				1	1		4						
n47_Tp6	Ulises	Pi	1		3			5					1	1	1	1			1	1				
		Pf	1		3			5	2				1	1	1	1			1	1				
n48_Tp6	Alejandra	Pi	1	1	3			5					1	1	2	2								
		Pf	1		3			5	3	1			1	1	2	2								
n52_Tc6	Jahir	Pi	1		11			1																
		Pf	1		10			1			2		1	1	2	2								
n53_Tc6	Brayan Alan	Pi	1		9			2										2						
		Pf	1		11			1	3		2		1	1				3						
n54_Tc6	Laura	Pi	1		9			1	1		2							2						
		Pf	1		10			1	3		2		1	1				3						
n55_Tc6	Ariana	Pi	1		3				9	3			1	1										
		Pf	1		3				8	4	2		1	1										
n56_Tc6	Axel	Pi	1		4			1	7	1			1	1										
		Pf	1		4				9	4	2		1	1										
n59_Tc6	Gonzalo	Pi	1		4				4	3						1		2						
		Pf	1		6				4	2	2		1	1	1	1			2	2				
n60_Tc6	Atzin	Pi	1		8				2	2	2		1	1					2	2				
		Pf	1		9				4	2	2				1	1			4	4				

Transcripción texto n19_Tc2_Pf

Fátima (7; 5)

¿El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba . el paisaje montañoso parado . desde un altísimo peñasco . luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera Un zorro que lo había estado observando . asombrado de la blancura de la espalda del cóndor . se le acercó y le dijo burlonamente después . de saludarle Cóndor . qué hermoso está usted . Qué linda es su espalda , tan blanca como la nieve Te gusta mi espalda contestó con seriedad el brusco cóndor El zorro le dijo que admiraba , sobremanera . su blancura , y que le revelara , el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también . igual de bello y del mismo color El cóndor le respondió . que esa noche fueran a . escalar . la cumbre , del Nevado . Cayambe , para que el zorro bajo . su vigilancia se echara de espaldas , sobre la nieve , También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco El zorro aceptó . encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso . de espaldas bajo la nieve fría De rato . en rato . el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío No respondía . el zorro muriéndose . de frío . Así , permaneció durante varias semanas , días horas y minutos , hasta . que a la siguiente , pregunta del cóndor , el zorro no , contestó . Había muerto . ?

Transcripción texto n20_Tc2_Pf

Diego (8)

El zorro y el cóndor

¿ Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso , parado , desde un ? altísimo peñasco luciendo , al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera Un zorro que lo había estado ¿ observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le ? acercó y le dijo burlonamente después de saludarle Cóndor qué hermoso ¿ está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve Te gusta mi ! espalda contestó con seriedad el brusco cóndor El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío No respondía el zorro muriéndose de frío Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos hasta que ¿ a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó Había muerto . ?

Transcripción texto n35_Tc4_Pf

Edgar (10; 10)

El zorro y el cóndor .

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al , llegar la primavera . Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle . Cóndor qué hermoso está usted , Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve , Te gusta mi espalda , contestó con seriedad el brusco cóndor , El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color . El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del . Nevado . Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco , El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío , No respondía el zorro muriéndose de frío . Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó . Había muerto .

Transcripción texto n49_Tp6_Pf

Marifer (11; 7)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor , se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle , Cóndor qué hermoso está usted , Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve . Te gusta mi espalda , contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve , También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó encantado la propuesta , De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío , No respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos , hasta que a la siguiente pregunta del cóndor , el zorro no contestó , Había muerto .

Transcripción texto n1_Tp2_Pf

Illariq (7; 9)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso , parado desde un altísimo peñasco , luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor , se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle . Cóndor qué hermoso está usted . Qué linda es su espalda , tan blanca como la nieve . ¿ Te gusta mi espalda ? , contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe , para que el zorro bajo su vigilancia , se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo que de este modo , su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si ¿ tenía frío ? . ¡ No ! respondía el zorro ! muriéndose de frío . !

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó . ¿ Había muerto !

Transcripción texto n30_Tp4_Pf

Victoria (10; 4)

El zorro y el cóndor .

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso , parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando ; asombrado de la blancura de la espalda del cóndor ! se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle . ; Cóndor qué hermoso está usted ! ; Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve ; ; Te gusta mi espalda ? contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo que ; admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto ! para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le ; preguntaba sonriendo que si tenía frío ? . No respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó Había muerto

Transcripción texto n42_Tp6_Pf

Valeria (12; 3)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle ; cóndor qué hermoso está usted ! qué linda es su espalda tan blanca como la nieve ; te gusta mi espalda ? contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del nevado cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve , también le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó ; encantado ! la propuesta de noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría de rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo ; que si tenía frío ? no respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó había muerto .

Transcripción texto n41_Tp6_Pf

Irvin (12; 3)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle , Cóndor qué hermoso está usted , qué linda es su espalda tan blanca como la nieve , ¿ Te gusta mi espalda ? contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó encantado la propuesta de noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría , de rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo ¿ que si tenía frío ? No respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó había muerto .

Transcripción texto n5_Tp2_Pf

Víctor (7; 3)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle Cóndor qué hermoso está usted . ¿ Qué linda es su espalda ! tan blanca como la nieve ¿ Te gusta mi espalda ? contestó ¿ con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo ¿ que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le ¿ respondió ! que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó ¿ encantado ! la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le ¿ preguntaba sonriendo que si tenía frío? No ¿ respondía el zorro muriéndose de frío .!

Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó Había muerto .

Transcripción texto n23_Tp4_Pf

Jonathan (10; 6)

“El zorro y el cóndor .”

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle ¿ Cóndor qué hermoso está usted ? ¿ Qué linda es su espalda ? tan blanca como la nieve . ¿ Te gusta mi espalda ? contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo (que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda), fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió (que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe) para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo (que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .)

El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato (el cóndor le preguntaba sonriendo) ¿ que si tenía frío ? No respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó ! Había muerto ;

Transcripción texto n24_Tp4_Pf

Yumi (10; 11)

“El zorro y el cóndor”

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco , luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle , Cóndor ¡ qué hermoso está usted ! ¿ Qué linda es su espalda ? tan blanca como la nieve ¿ Te gusta mi espalda ? (contestó con seriedad) el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor , se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo ¿ que si tenía frío ? No respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó , Había muerto

Transcripción texto n28_Tp4_Pf

Lucero (9; 10)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo , el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor , se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle , Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve ¿ Te gusta mi espalda ? contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura , y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas , bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si ¿ tenía río ? No , respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos , hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó , Había muerto .

Transcripción texto n54_Tc6_Pf

Laura (12; 4)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera . Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle . - Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve - ¿Te gusta mi espalda ? - contestó con seriedad , el brusco cóndor . El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color . El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco . El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío . No , respondía el zorro , muriéndose de frío . Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó . Había muerto .

Transcripción texto n48_Tp6_Pf

Alejandra (12; 7)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco , luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor , se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle ; Cóndor qué hermoso está usted ! Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve , ¿ Te gusta mi espalda ? contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe , para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío ; No ! respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó Había muerto .

Transcripción texto n45_Tp6_Pf

Jaime (12; 3)

El Zorro y el Cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle - Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve - ¡Te gusta mi espalda ! contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fuerán a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío . No respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó . Había muerto .

Cuadro 1. Resolución de límites en la lista, textos del Grupo 1

Grupo 1	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n= 13				
∅	4	2		6
<i>Así , permaneció durante varias semanas , días horas y minutos</i>	1			7
<i>Así permaneció durante varias semanas días horas , y minutos</i>		1		
<i>Así permaneció durante varias semanas días horas . y minutos</i>		1		
<i>Así permaneció , durante varias semanas , días , horas y minutos</i>			1	
<i>Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos</i>	1		2	
Total	6	4	3	13

∅ sin puntuacion

Cuadro 2. Resolución de límites en la lista, textos del Grupo 2

Grupo 2	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n= 17				
∅	4	2	1	7
<i>Así permaneció . durante varias semanas días horas y minutos ?</i>	1			1
<i>Así permaneció durante varias , semanas , días , horas y minutos</i>	1			9
<i>Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos</i>	2	3	3	
Total	8	5	4	17

∅ sin puntuacion

Cuadro 3. Resolución de límites en la lista, textos del Grupo 3

Grupo 3	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n= 14				
∅	1	4	0	6
<i>Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos</i>	1	6	1	8
Total	2	10	1	14

∅ sin puntuacion

Cuadro 4. Resolución de límites en la lista, textos del Grupo 4

Grupo 4	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n=16				
∅	3	1	2	6
<i>Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos</i>	0	1	9	10
Total	3	2	11	16

∅ sin puntuacion

Cuadro 5. Puntuación en el título, Grupo 1

Grupo 1	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n= 13				
∅	2	1	3	6
<i>El zorro y el cóndor .</i>	3	1		8
<i>¿ El zorro y el cóndor</i>	1			
<i>El zorro y el cóndor :</i>		2		
Total	6	4	3	13

∅ sin puntuacion

Cuadro 6. Puntuación en el título, Grupo 2

Grupo 2	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n= 17				
∅	4		5	9
<i>El zorro y el cóndor .</i>	2	1		8
<i>¿ El zorro y el cóndor ?</i>	2			
<i>¡ El zorro y el cóndor !</i>	1			
<i>" El zorro y el cóndor "</i>		2		
Total	9	3	5	17

∅ sin puntuacion

Cuadro 7. Puntuación en el título, Grupo 3

Grupo 3	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n= 14				
∅	1	9	1	11
<i>El zorro y el cóndor .</i>	1			3
<i>" El zorro y el cóndor "</i>		2		
Total	2	11	1	14

∅ sin puntuacion

Cuadro 8. Puntuación en el título, Grupo 4

Grupo 4	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n=16				
∅	3	1	9	13
<i>" El zorro y el cóndor "</i>		1	2	3
Total	3	2	11	16

∅ sin puntuacion

Cuadro 9. Puntuación en el final, Grupo 1

Grupo 1	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n= 13				
∅	0	0	0	0
<i>Había muerto .</i>	5	2	3	13
<i>Había muerto . ?</i>	2	1	0	
Total	7	3	3	13

∅ sin puntuacion

Cuadro 10. Puntuación en el final, Grupo 2

Grupo 2	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n= 17				
∅	0	1	0	1
<i>Había muerto .</i>	5		3	16
<i>Había muerto ?</i>	1			
<i>¡ Había muerto ! .</i>	2	2	1	
<i>¡ Había muerto ! ...</i>			1	
Total	8	3	5	17

∅ sin puntuacion

Cuadro 11. Puntuación en el final, Grupo 3

Grupo 3	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n= 14				
∅	0	2	0	2
<i>Había muerto .</i>	2	9	1	12
Total	2	11	1	14

∅ sin puntuacion

Cuadro 12. Puntuación en el final, Grupo 4

Grupo 4	7-8 años	9-10 años	11-12 años	Total
n=16				
∅	0	2	0	2
<i>Había muerto .</i>	3	0	8	14
<i>" Había muerto "</i>	0	1	3	
Total	0	3	11	16

∅ sin puntuacion

Análisis de casos.

Transcripciones con Puntuación Inicial, Cambios, Transformaciones y Movimientos de las fronteras de los signos durante la revisión ⁷⁴

Ilariq (7; 9)

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso , parado desde un altísimo peñasco , luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor , se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle . Cóndor qué hermoso está usted . Qué linda es su espalda , tan blanca como la nieve . ¿ Te gusta mi espalda ? , contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe , para que el zorro bajo su vigilancia , se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo que de este modo , su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si ¿ tenía frío ? . ¡ No ! respondía el zorro ~~/~~ ! muriéndose ~~/~~ de frío . !

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó . ¡ Había muerto !

⁷⁴ Los signos eliminados han sido marcados con una diagonal.

El zorro y el cóndor

Un cóndor , contemplaba el paisaje montañoso , parado desde un altísimo peñasco , luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro , que lo había estado observando , asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente , después de saludarle . Cóndor qué hermoso , está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve ¿ Te gusta mi espalda ? contestó , con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba , sobremanera su blancura y que le revelara el secreto , para que el pelaje de su espalda fuese también , igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar , la cumbre del Nevado , Cayambe para , que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve También , le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color , blanco .

El zorro aceptó , encantado , la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve , fría De rato , en rato el cóndor le preguntaba sonriendo ¿ que si tenía frío? ;No! respondía el zorro ; muriéndose de frío .!

Así permaneció , durante varias , semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente , pregunta del cóndor el zorro no contestó . ; Había muerto ! .

“El zorro y el cóndor .”

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo (burlonamente después de saludarle : Cóndor qué hermoso está usted) : ¿ Qué linda es su espalda ? tan blanca como la nieve . ¿ Te gusta mi espalda ? contestó con seriedad el brusco cóndor .

El zorro le dijo (que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda), fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió (que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe) para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo (que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .)

El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato (el cóndor le preguntaba sonriendo) : ¿ que si tenía frío ? No respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó ! Había muerto ;

Yumi (10; 11)

“El zorro y el cóndor”

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco , luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera .

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle , Cóndor ¡ qué hermoso está usted ! ¿ Qué linda es su espalda ? tan blanca como la nieve ¿ Te gusta mi espalda ? (contestó con seriedad) el brusco cóndor .

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color .

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco .

El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor , se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato ~~¿~~ el cóndor le preguntaba sonriendo ~~¿~~ ¿ que si tenía frío ? No respondía el zorro muriéndose de frío .

Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó , Había muerto

“El zorro y el cóndor”

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera . Un zorro que lo había estado observando , asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle . Cóndor qué hermoso está usted “Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve” “¿ Te gusta mi espalda ? ” , contestó con seriedad el brusco cóndor . El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color . El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del “Nevado Cayambe” para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco . El zorro aceptó encantado la propuesta , De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría . De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío . No respondía el zorro muriéndose de frío , Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que , a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó , “Había muerto”.

Gonzalo (12; 4)

“El zorro y el cóndor”

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera . Un zorro que lo había estado observando , asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlescamente , después de saludarle , Cóndor qué hermoso está usted ; Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve ! , ¿Te gusta mi espalda? - contestó con seriedad el brusco cóndor . El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color . El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del “Nevado Cayambe” para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve . También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco . El zorro aceptó encantado la propuesta . De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío . No respondía el zorro muriéndose de frío , Así permaneció durante varias semanas , días , horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó “Había muerto” .

Bibliografía

- Cárdenas, Viviana (2001) "Lingüística y escritura: la zona visougráfica". *Tópicos del seminario. La dimensión plástica de la escritura*, núm 6, pp. 93-141.
- Catach, Nina (1994). *La punctuation (Histoire et système), Que sais -je?* Paris: PUF.
- Castedo, Mirta (2003) "Proceso de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares", Tesis de Doctorado, CINVESTAV, México.
- Castedo, Mirta y Emilia Ferreiro (2010) *Young children revising their own text in school settings* in *Traditions of writing research*. Nueva York: Routledge, pp.135-150.
- Chartier, Roger (1994) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona: Gedisa.
- Cunha, Dóris A.C. y Arabya Marc (2004) "La punctuation du discours direct des origens á nos jours", en *L'Information grammaticale*, núm. 102, junio 2004, pp. 35-45.
- Dávalos, Dolores Amira (2008) "La puntuación en la organización de textos infantiles propios y ajenos. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología.
- Desbordes, Françoise (1996) "Dificultades de la lectura y signos suplementarios" en *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad romana*, Barcelona: Gedisa, pp. 223-244.
- Ferreiro, Emilia (2008) "Criterios para la transcripción de los textos" en E. Ferreiro y A. Siro, *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 233-241.
- (2001) "La mise en page en el contexto informático: los problemas del investigador las soluciones de los niños" en *Tópicos del seminario. La dimensión práctica de la escritura*, núm 6, pp. 77-91.
- (1999) "Aplicar, replicar y recrear" en *Vigencia de Jean Piaget*, Siglo XXI: México, pp. 33-40.
- Ferreiro, Emilia, C. Pontecorvo, N. Ribeiro e I. García (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Gedisa: Barcelona.
- Ferreiro, Emilia y C. Zuccheromaglio (1996) "Children's use of punctuation marks: The case of quotes speech" en Pontecorvo, Clotilde. y M. Orsolini (eds.) *Children's Early Text Construction*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 177-205.
- Ferreiro, Emilia (1991) "L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare" en Orsolini, Margherita e Clotilde Pontecorvo. *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Italia: La Nuova, pp.233-258.

- Ferreiro, Emilia y Teberosky (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 23ª ed (2007) México: Siglo XXI.
- Figueras, Carolina (2001) *Pragmática de la puntuación*, Barcelona: OCTADERO.
- Filinich, María (1997) *La voz y la mirada. Teoría y análisis de la enunciación literaria*, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
- García Márquez, Gabriel (1961) *El coronel no tiene quien le escriba*, México: DIANA.
- García Márquez, Gabriel (1968) "El ahogado más hermoso del mundo" en *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada*, México: DIANA, pp. 43-51.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2006) *El aprendizaje de la Expresión escrita en la educación básica en México*, México: INEE,
- Olson (1998) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona: Gedisa.
- Parkes, Malcolm (1998) "La alta Edad Media" en Cavallo, Guglielmo y R. Chartier (comps.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus, pp. 137-156.
- (1993) *Pause and effect: an introduction to the history of punctuation in the west*, California: Universidad de California.
- Piaget, Jean (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. 5ª ed. México: Siglo XXI.
- (1969, 1ª ed) *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. 13ª ed. México: Siglo XXI.
- Luquez, Sonia (2003) "La revisión de textos en pantalla: niños de 8 a 12 años revisando versiones de una historia tradicional", Tesis de Maestría, México: CINVESTAV.
- Perrot, J (1980) "Ponctuation et fonctions linguistiques", *Langue Française*, vol. 45, núm. 1 La ponctuation. Febrero 1980, pp. 67-76.
- Real Academia Española (1999) *Ortografía de la lengua española*. [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/\(voanexos\)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/\\$FILE/Ortografia.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/(voanexos)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/$FILE/Ortografia.pdf) (Consultado el 7 de abril de 2010).
- Rodríguez, Blanca (2009) "Puntuación de textos narrativos (ajenos) en niños de 7 a 12 años", Tesis de Maestría, México: CINVESTAV.
- Sebastián, De Fidel (2000) "La puntuación en el Siglo de Oro (teoría y práctica)", Tesis doctoral, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Secretaría de Educación Básica (1993) *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*, México: SEP.

Véndénina, L. G. (1980) "La triple function de la punctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique", *Langue Française*, vol. 45, núm. 1 La punctuation. Febrero 1980, pp. 60-66.

Vernon Sofía y Mónica Alvarado (2004) "Rewriting to introduce punctuation in the second grade: A didactic approach, in Van den Bergh, H. and M. Couzijn. *Studies in writing. Effective learning and teaching of writting*. vol. 14, pp. 47-58.

Vieira-Rocha, Lúta Lerche (1996) "Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas", *DELTA*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-34.

Yauri, Marcos (1989) "El zorro y el cóndor" en Jacob, Esther, *Cuentos latinoamericanos para niños. Cuenta cuentos*, México: Trillas, pp.29-30.

Zamudio, Celia (2008) *La revisión de textos en el aula*, México: INEE.

----- (2004) "El papel de la transcripción en la construcción del dato lingüístico", Tesis doctoral. México: El Colegio de México. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

----- Celia (2003) "La puntuación de la trascipción. Un problema diferente a la puntuación de los textos. *Revista di Psicolingüística applicata*, vol 3, núm 1 pp. 37-56.