

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

El uso de la puntuación en estudiantes chilenos

Una aproximación descriptiva desde el análisis del discurso.

Tesis para optar al grado académico de Magíster en Lingüística. Mención en Lengua Española

Alumno:

Hugo Rojas Miño

Profesor patrocinante: Guillermo Soto Vergara

Año 2011

RESUMEN . . .	5
SIGLARIO . . .	6
0. INTRODUCCIÓN . . .	7
01. Motivación y justificación de la tesis . . .	8
02. Organización de la tesis . . .	8
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN . . .	10
1.1. Planteamiento del problema: . . .	10
1.2. Objetivos . . .	10
1.2.1. Objetivo General: . . .	10
1.2.2. Objetivos Específicos: . . .	10
1.3. Actividades: . . .	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO . . .	12
2.0. Introducción . . .	12
2.1. Breve historia de los signos de puntuación . . .	12
2.2. La puntuación en el ámbito hispánico . . .	15
2.3. Papel de la Real Academia Española . . .	18
2.3.1. Ortografía de la lengua española de 1999 . . .	19
2.4. La propuesta de Carolina Figueras . . .	20
2.4.1. Un enfoque pragmático-discursivo de la puntuación . . .	25
2.4.2. Clasificación de los SP . . .	27
2.4.3. Clasificación de los SP y su instrucción . . .	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA . . .	46
3.1. Tipo de investigación . . .	46
3.2. Universo y corpus . . .	46
3.3. Limitaciones del estudio . . .	47
3.4. Instrumento . . .	47
3.4.1. Etapas de aplicación del instrumento . . .	47
3.5. Análisis del corpus . . .	49
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS . . .	51
4.1. Los signos de puntuación de Primer Régimen – . . .	51
4.1.1. Estudio de la unidad texto(SP punto final) . . .	52
4.1.2. Estudio de la unidad párrafo (SP punto y aparte) . . .	54
4.1.3. Estudio de la unidad enunciado textual (ET) (SP punto y seguido) . . .	56
4.1.4. Estudio de la unidad cláusula textual (CT) (SP punto y coma) . . .	58
4.1.5. Estudio de la unidad enunciado oracional (EO) (SP dos puntos) . . .	59
4.1.6. Estudio de la unidad sintagma (SP coma) . . .	60
4.2. Los signos de puntuación de Segundo Régimen – . . .	77
4.2.1. Estudio de los SP guiones largos . . .	78
4.2.2. Estudio de los SP paréntesis . . .	79
4.2.3. Estudio de los SP comillas . . .	79
4.2.4. Estudio de los SP de interrogación . . .	80

4.2.5. Estudio de los SP exclamativos . .	82
4.2.6. Estudio de los SP puntos suspensivos . .	85
4.3. Breve estudio del uso del emoticón en el corpus . .	87
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES . .	89
BIBLIOGRAFÍA . .	95

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo describir el uso de signos de puntuación desde una perspectiva discursiva, con el fin de responder a la pregunta de investigación sobre cómo se emplean los signos de puntuación en la creación de un texto escrito, en un contexto educativo nacional.

Esta investigación se realiza a partir de la propuesta que hace de los signos de puntuación la lingüista Carolina Figueras Solanilla (2001), quien propone entenderlos como elementos de la lengua escrita y, por tanto, como recursos de la creación textual. La función de estos signos es definir los distintos bloques de información que conforman el texto y, así, colaborar en la comprensión del texto por parte del lector.

El corpus se obtuvo a partir de una pregunta que sigue el modelo del ítem de producción textual de la prueba Simce (Sistema de Medición de Calidad de la Educación). Las instrucciones de la pregunta buscan elicitación un texto de índole académica que arroje usos de puntuación.

La tesis desarrolla un análisis sobre datos reales, que busca comprender el comportamiento en el uso de signos de puntuación de estudiantes de tres niveles de escolaridad: Cuarto Básico, Octavo Básico y Segundo Año de Enseñanza Media.

SIGLARIO

CT: Cláusula textual

EO: Enunciado oracional

ET: Enunciado textual

H: Informante hombre

M: Informante mujer

SP: Signo de puntuación

SIMBOLOGÍA:

#: final de línea gráfica

! : final de ET

: final de párrafo

#: final del texto.

0. INTRODUCCIÓN

Esta tesis investiga un recurso de la lengua escrita que ha sido poco abordado por la lingüística: los signos de puntuación. Nuestro estudio se hará desde el análisis del discurso, corriente que no ha dedicado investigación suficiente a nuestro tema, quizás porque se trata de un recurso cuyos usos están regulados por la normativa.

Como primer acercamiento, hay que consignar que el estatuto de la lengua escrita ha sido un tema muy discutido en la historia de la lingüística. A este respecto, es ilustrativo el estudio de Lidia Contreras sobre la “ciencia de la escritura” (Contreras, 1983), en el que señala las ideas que se han expresado acerca de la escritura: es una manifestación secundaria de la lengua hablada o es una entidad autónoma, con sus propias funciones y condiciones que la constituyen como un objeto de estudio independiente. Y ante este debate ella concluye que se debe “emprender su estudio inmanente (...), sin subordinar la escritura a la lengua oral (...) aunque sin negar, por cierto, sus mutuas relaciones” (Contreras, 1983: 53).

Esta discusión parte con el texto de Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*¹, en que se trata la representación de la lengua por la escritura. Allí se señala:

Lengua y escritura son dos sistemas de signos; la única razón de ser del segundo es la de representar el primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. (De Saussure, 1945: 72)

Es decir, la escritura queda fuera del campo de estudio de la lingüística comenzando el siglo XX. No obstante, en el desarrollo de su texto De Saussure reintroduce la escritura cuando elabora el concepto de valor lingüístico, que le sirve de comparación para plantear la noción de *arbitrariedad*.

En contraste con el autor suizo, algunos autores señalan que la escritura es un objeto de estudio de la lingüística y que se debe estudiar como código autónomo, independiente de lo oral (Contreras, 1983; Nunberg, 1990; Figueras, 1997). Se trata de un tema que se seguirá debatiendo, pero que no podemos abordar en más detalle, pues no es el objeto estricto de nuestra tesis.

Considerando la situación recién descrita, se comprende el que uno de los autores que se han preocupado de la escritura (Figueras, 1997) —y de la puntuación como un constituyente de aquella— destaque el escaso interés que ha despertado el estudio de la puntuación entre los lingüistas.

Como segundo acercamiento, debemos señalar que desde el ámbito de la psicología del lenguaje no hay énfasis en estudios sobre el uso de la puntuación, si bien existe abundante material acerca de la adquisición del lenguaje, con un gran conjunto de datos descriptivos sobre distintos aspectos de su desarrollo (Serra *et al.*, 2000. Karmiloff, 2005). Asimismo, en el campo de la lingüística existe mucho material que estudia la comprensión lectora o la escritura —en sus líneas de producción y de interpretación textual—, pero no

¹ Como sabemos, las condiciones de esta publicación lo han convertido en un texto fundacional (Cárdenas, 2001a).

hay una preocupación por las marcas gráficas denominadas signos de puntuación que aparecen en la construcción e interpretación de los textos.

En conclusión, en la investigación lingüística, existe una especie de abandono del estudio de la puntuación.

01. Motivación y justificación de la tesis

El presente estudio tiene como objetivo describir, desde la perspectiva del análisis del discurso, el uso de la puntuación en textos producidos por alumnos de enseñanza básica y de enseñanza media. En consecuencia, este trabajo de tesis no pretende enseñar a “escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura”, tal como define *ortografía* el DRAE (RAE, 1992: 1.490); tampoco es un trabajo que estudie la normativa que existe sobre la puntuación en manuales y textos, la que —claro está— se tendrá presente en la investigación como marco de referencia.

Para llevar a cabo la investigación, los datos del corpus se obtuvieron del colegio Instituto Miguel León Prado —establecimiento particular subvencionado de la comuna de San Miguel de la Región Metropolitana—, donde se trabajó con informantes de cuarto y octavo año de enseñanza básica y de segundo año de enseñanza media. Esta selección obedece a que se estudiará el uso de la puntuación en un contexto educacional chileno.

La presente investigación aplica la propuesta de estudio de la puntuación que hace la lingüista Carolina Figueras Solanilla, en especial sus ideas contenidas en su texto “La pragmática de la puntuación” (2001). En cuanto a otros trabajos relacionados con un análisis discursivo de la puntuación, no hemos encontrado estudios de este tipo en la bibliografía nacional. Empero, hasta donde obtuvimos información, sí sabemos de investigaciones previas que se han realizado en otros países y que, además, siguen el modelo teórico con el que realizaremos este trabajo: un estudio llevado a cabo por Carlos Sánchez Avendaño en Costa Rica, publicado en la “*Revista de educación*” en 2004, cuyo objetivo fue realizar un análisis de los textos para la enseñanza de la puntuación en Costa Rica y proponer una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de uso y enseñanza de la puntuación en redacciones, a partir del análisis del uso de signos de puntuación en creaciones textuales de estudiantes de primer año de universidad. Un segundo estudio fue efectuado en México por las lingüistas Dolores Dávalos Esparza y Mónica Alvarado Castellanos (publicado en la revista “*Lectura y vida*”, en marzo de 2009), con el propósito de explorar la forma en que niños de 3.o, 4.o y 5.o grado construyen su conocimiento acerca de la puntuación en función de la necesidad de organizar un texto expositivo propio o ajeno. Sin duda, ambos trabajos servirán de modelo de análisis, ya que emplean el mismo enfoque teórico. No obstante, el objetivo, aquí, es realizar un estudio en nuestro contexto educacional y con las condiciones de la metodología empleada en este estudio, la que luego se detallará.

02. Organización de la tesis

Luego de esta introducción, se plantearán los objetivos que esta tesis busca alcanzar. Para dar cuenta de ellos, en el capítulo 2 se expondrá el marco teórico usado en esta investigación, el que sigue, como ya se ha dicho, el planteamiento que ha venido desarrollando la lingüista Carolina Figueras Solanilla (2001), quien investiga los signos de puntuación desde una perspectiva discursiva. En su *Pragmática de la puntuación*, lleva a cabo un estudio de estos signos como elementos pertenecientes a la lengua escrita y, por tanto, entendidos como recursos de la creación textual. Junto con esto, se realiza una exposición histórica del desarrollo de los signos hasta el presente, incluyendo el papel de la Real Academia Española, para comprender de dónde surge el planteamiento de Figueras.

En el tercer capítulo se expone la metodología. Esta explica, por una parte, cómo se procedió para obtener el corpus y, por otra, cómo se analizarán los datos recogidos en este.

El capítulo 4 presenta el análisis del corpus, el que se aborda en función del comportamiento de cada signo de puntuación, de acuerdo con cada nivel de escolaridad con que se trabaja, estableciendo relaciones entre los niveles de escolaridad y el comportamiento de los informantes según su sexo.

En el momento de las conclusiones (capítulo 5), se responderá si se alcanzaron los objetivos de esta tesis y se presentarán las implicaciones y proyecciones que puede sugerir el trabajo realizado.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema:

La presente tesis tiene por objeto describir el uso de la puntuación por parte de estudiantes de enseñanza básica y enseñanza media como recurso de la lengua materna en la creación de un texto. La descripción del uso de la puntuación en diferentes edades está motivada por el interés de reunir evidencia empírica que sustente el supuesto de que a medida que se desarrolla el lenguaje escrito en el contexto educacional la puntuación muestra funciones más variadas y complejas. Por tanto, el problema de investigación se traduce en la siguiente pregunta general de investigación: ¿cómo se emplean los signos de puntuación en la creación de un texto escrito, por parte de alumnos que están en una relación de menor a mayor nivel de escolaridad?

De esta pregunta se derivan las siguientes preguntas específicas que complementan nuestro estudio:

- ¿Los signos de puntuación (SP)² permiten jerarquizar la información de un texto escrito?
- ¿Los SP son instrucciones eficaces para interpretar un texto?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General:

Estudiar, desde el análisis del discurso, el uso de los signos de puntuación en alumnos de 4° y 8° año de enseñanza básica y 2° año de enseñanza media, de un colegio particular subvencionado de la comuna de San Miguel de la Región Metropolitana, en un texto escrito creado a partir de una pregunta que sigue el modelo del ítem de producción textual de la prueba Simce 2008.

1.2.2. Objetivos Específicos:

- Describir los usos de signos de puntuación, en cada uno de los niveles escolares ya descritos, como contribución a la distribución de la información en un texto escrito.
- Describir los usos de signos de puntuación, en cada uno de los niveles escolares ya descritos, como contribución a la recuperación de la información de un texto escrito.
- Comparar los usos de signos de puntuación por nivel de escolaridad.
- Comparar los usos de signos de puntuación entre hombres y mujeres.

1.3. Actividades:

- Se investigará sobre la historia de los SP.
- Se analizará y reseñará el modelo teórico de Figueras (1997, 1999, 2000, 2001).
- Se elaborará un instrumento —el que se validará— para recoger un corpus, sobre el que se estudiarán usos de SP.
- El corpus se analizará aplicando el modelo de Figueras.
- Los resultados se expondrán en términos cuantitativos y, de manera conjunta, se integrarán consideraciones cualitativas.
- Se expondrán conclusiones finales y a partir de estas se desarrollarán posibles implicaciones y proyecciones de investigaciones futuras.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.0. Introducción

Para lograr una comprensión de los signos de puntuación se hará una introducción acerca de su historia con el fin de entender cómo estos fueron desarrollándose, hasta llegar a constituir un conjunto de marcas que cumplen una función en la escritura³. Se comenzará con la discusión sobre el origen de los SP; a continuación, se explicará su desarrollo en el ámbito hispánico, para luego exponer el papel que ha tenido la Real Academia Española y su *Ortografía de la lengua española*, de 1999⁴. El objetivo es esbozar una historia de los signos de puntuación y de cómo llegan a nuestro uso actual en el español.

Finalmente, se presentará la propuesta pragmática de Carolina Figueras, con la que abordaremos el análisis del corpus con que se trabajará, no sin antes dar cuenta de por qué la elección de este modelo.

2.1. Breve historia de los signos de puntuación

No se ha establecido en qué momento específico surgen los SP en la cultura escrita en Occidente. Martínez de Sousa (1998: 64) coincide con Pérez Juliá (1998: 612) en atribuir la invención de los SP a un Aristófanes; Pérez se lo atribuye al de Bizancio y Martínez de Sousa manifiesta que no existe claridad en si lo que se afirma en los documentos es respecto de Aristófanes de Bizancio, gramático alejandrino de tiempos de los Tolomeos (c. 257-180 a. C.), o respecto del autor griego de comedias (c. 445-386 a. C.).

Según Martínez de Sousa, por una parte, algunos estudiosos atribuyen la creación de los SP al comediógrafo basándose en un párrafo de la *Retórica* de Aristóteles⁵—libro cuya escritura se realizó a partir del 335 a.C.⁶—, que dice: “Leyendo a Heráclito, nadie ignora lo difícil de puntuarlo”, o basándose en San Jerónimo, quien afirmaba “que Demóstenes, que fue coetáneo del primero [el autor de comedias], ya usaba la puntuación” (Martínez de Sousa, 1998: 64) Pero estas afirmaciones —según nuestro autor— no son razones suficientes para atribuir la creación de los SP, sino que solo se refieren al hecho de efectuar pausas en una escritura que no tenía separación de palabras. Y este es el dato que nos da la llave para comenzar a comprender el origen de los SP: en la escritura antigua no existía

³ En la bibliografía que se cita en esta tesis aparece información más acabada de la evolución de los SP; la que aquí se presenta, necesariamente, es la que apunta a los fines de esta tesis.

⁴ Mientras se terminaba de redactar esta tesis, la RAE efectuó una nueva edición de su *Ortografía de la lengua española* (diciembre de 2010).

⁵ Por su parte, Pérez Juliá —en su investigación sobre el origen de la unidad párrafo como SP, en su función de relacionador de la visualidad y la cognición— plantea: “Aristóteles incide en su *Retórica* en la importancia de las señales paragrafícas como uno de los primeros *signos de puntuación* que proveen marcadores visuales para ayudar a la memoria del orador” (1998: 614).

⁶ Ver introducción de Quintín Racionero a la *Retórica* de Aristóteles (2000: 9).

la separación de palabras y las pausas necesarias para darle sentido al texto las asignaba el lector: “Es probable que las vacilaciones de Aristóteles leyendo a Heráclito se refieran a esto y no al hecho de que Aristófanes el comediógrafo hubiera creado los signos” (Op. Cit.: 64). Asimismo, según Martínez de Sousa, otros helenistas plantean que ya en el siglo V a. C. se conocían los SP.

Por otra parte, continúa Martínez de Sousa, se le reconoce a Aristófanes de Bizancio ser el reformador de los SP y su propagador, dada su condición de integrante de la Academia de Alejandría y director de su biblioteca. Nuestro autor expone los signos y reglas que estableció el bizantino:

a) el punto perfecto, que se colocaba en la parte superior de la línea (#) y cuyo valor equivalía al de nuestro punto (.); indicaba una oración completa; b) el bajo punto, que colocaba en la parte inferior de la línea (.) y equivalía a nuestros punto y coma (;) y dos puntos (:); indicaba una pausa, pero que la oración no concluía; c) el punto medio, que se colocaba en la parte media de la línea (·) y equivalía a nuestra coma (,); indicaba una pausa pequeña. (Martínez de Sousa, 1998: 65).

Ahora bien, observamos ya en este esquema dos criterios con que se analizan los SP: uno gramatical, que se relaciona con límites textuales, y otro que podríamos llamar retórico, en tanto se propone que estas marcas definen pausas para respirar cuando se lee en voz alta para un auditorio y se conforma como discurso en periodos y partes.

Cárdenas (2001a: 42) coincide en parte con esta explicación de una doble función de los SP —analizar la sintaxis y permitir la respiración—, ya que esta lingüista plantea que la doble función es un uso tardío entre los griegos y entre los romanos: los puntos altos y bajos tenían una función semántica: el primero señalaba que el enunciado estaba completo y el segundo, incompleto; el punto medio marcaba la necesidad fisiológica de respirar. Según Cárdenas,

la constitución de la página legible tal como la conocemos actualmente es relativamente tardía, pues, aunque es cierto que griegos y romanos conocían el espacio separador de palabras y los signos de puntuación, su uso fue esporádico e irregular. En ambas civilizaciones se terminó por imponer la scriptio

⁷ continua , primero en Grecia, después en Roma a partir del siglo II de nuestra era. La reducción de la representación escritural a su expresión mínima, esto es, a la zona alfabética, hizo de la lectura un arte difícil. Exigía una lectura en voz alta, una verdadera actuación del texto. Por eso era necesaria la presencia de un especialista y un tiempo de preparación previa del texto antes de su ejecución. (Cárdenas, 2001a: 40)

Y como con la *scriptio continua* eran altas las posibilidades de ambigüedad, es en la Biblioteca de Alejandría donde se desarrolla una práctica de incluir signos suplementarios por parte de los lectores en caso de dificultad, con lo que se observa que estas marcas de legibilidad eran responsabilidad del lector, continúa explicando esta autora. Las marcas suplementarias eran signos prosódicos —acentos—, signos diacríticos —SP— y signos críticos⁸. Los SP de los que se habla aquí siguen el principio distintivo del sistema griego

⁷ Con este concepto, los antiguos designaban a la masa continua y compacta de texto, sin SP ni separación entre palabras u oraciones.

⁸ Según Desbordes, “en la tradición alejandrina de fijación de textos, una operación importante consiste en señalar los pasajes en los que se sospecha una intervención ajena al autor”, con lo que se inicia una notación crítica basada en un juicio de valor y comienza

del “*distinguire/subdistinguire* (desunir/subdesunir, desunir ligeramente)” (Desbordes, 1995: 232), y, según Victorino, “hay que emplear dos signos: el punto (.) que da indicación sobre el carácter completo e incompleto del sentido y la *diple invertida* (<) que corresponde (...) al fenómeno fisiológico de la respiración” (citado por Desbordes, 1995: 234). Y el procedimiento de tres puntos es, entonces, tardío y un progreso —señala Desbordes— en comparación con el procedimiento de la *distinctio/subdistinctio*.

Dicho lo anterior, se entiende que durante la época antigua la página escrita estuvo muy relacionada con la voz, práctica que sobrevivió hasta la liturgia durante la Época Medieval, aunque ya “en el siglo VI comienza a darse importancia a la lectura en silencio” (Cárdenas, 2001a: 42), práctica, eso sí, que en la época clásica se daba de manera aislada. El proceso que lleva a darle importancia a la lectura silenciosa se relaciona con cambios históricos, sociales y otros que afectaron la producción del texto escrito. Según Cassany (1999), el que las convenciones gráficas del texto escrito que posibilitan la lectura silenciosa (separación de palabras, presentación de la página y SP) desarrolladas durante la Edad Media lleguen a las lenguas modernas se debe a las siguientes causas:

la ampliación de la reducida comunidad alfabetizada; el distanciamiento entre autores y lectores a causa de la fragmentación dialectal y cultural del Imperio Romano; un cierto declive del nivel educativo de los lectores, que requiere a los autores que puntúen sus escritos para evitar ambigüedades, o el mantenimiento del latín como idioma de cultura (legado griego, liturgia) y de educación (retórica, gramática) en Europa, y el hecho de que los hablantes deban aprenderlo como lengua extranjera y sobre todo a partir de la lectura de manuscritos, de manera que la separación de palabras, el formato y la puntuación se convierten en ayudas utilísimas para el lector aprendiz de idioma. (Cassany, 1999)⁹

Parkes —citado por Cassany— atribuye a los escribas irlandeses el ser los primeros que introdujeron el uso de marcas para pautar la prosa: al estar lejos de la latinidad y abrazar el cristianismo en los siglos VII y VIII “optaron por ‘leer’ los textos sagrados con rigor y objetividad, concentrándose en lo que podían observar —en lo ‘visible’—, y prescindiendo de una oralidad a la que no podían acceder” (Cassany, 1999). Así abandonan el *scripto continua* y marcan el inicio de texto con mayúscula e incrustan tres tipos de puntos. Pérez Juliá coincide en la opinión de que dicho abandono comienza con el estudio de los textos bíblicos y aquellos que “requieren un alto grado de reflexión sobre las relaciones entre los conceptos”, lo que exigió un tipo de “memoria operativa centrada en tareas y estrategias de razonamiento lógico que se vale de los recursos de la visualidad” (Pérez Juliá, 1997b: 27). Por su parte, Cárdenas (2001a) presenta la introducción del código —por su formato— como el iniciador de un “cambio radical”, ya que implicó mayor visibilidad y otorgó más posibilidades de reflexionar sobre el contenido, haciendo de la lectura una actividad más cómoda que facilitaba la recuperación de la información y el guardarla en la memoria.

Empieza a desarrollarse un cambio de actitud hacia la palabra escrita, y un efecto de gran trascendencia es que “se comienza a ver a la palabra escrita como una manifestación independiente de la palabra oral” (Cárdenas, 2001a: 43), dando lugar a lo que Parkes

con el “simple *óbelo* inventado por Zenodoto para designar los versos ‘sospechosos’ de Homero” (1995: 236-37). Esta ayuda al lector para comprender el texto y hacer más expresiva su lectura termina en listas de signos, algunos de los cuales corresponderían a SP (Desbordes agrega un anexo en pp. 240-41).

⁹ ***Este documento fue facilitado por el autor vía electrónica en formato Word, por lo que no se puede referir número de páginas. Esta versión, según Cassany lo reseña, se publicó en Revista de letras, del Cillab (Centro de Investigaciones en Lengua y Literatura Andrés Bello), de la Universidad Pedagógica Experimental El Libertador, Caracas, 59: 21-54.***

—citado por Cárdenas— llama la “gramática de la legibilidad”. Y, según la misma autora, para comprender el proceso de constitución de los SP hay que entender el proceso de constitución de la página legible; esto es, la *zona visuográfica*¹⁰ de un texto, ya que al leer una página escrita observamos la distribución espacial de la información con todos sus recursos gráficos, que nos orientan para la interpretación del texto: colores, espacios en blanco entre las palabras, sangría, mayúscula inicial o después de punto¹¹, interlineados, separación de capítulos y todas aquellas particularidades y recursos que han llegado a desarrollarse en la presentación de los distintos tipos de textos actuales.

Lo anterior significa que se inicia un desarrollo sostenido de las marcas al interior del texto de lo que hemos llamado *zona visuográfica*, en que aquellas “operan solo a través de la vista, pues permiten jerarquizar y organizar visualmente lo escrito al introducir segmentaciones en lo que de otra manera se presentaría como un *continuum*” (Cárdenas, 2001b: 121)¹²; asimismo, entre estas marcas gráficas están los SP. Entonces observamos que, tal como lo plantean Dávalos y Alvarado, “la génesis histórica de la puntuación como recurso de la escritura ha estado ligada a las modalidades de lectura y de producción de textos” (Dávalos y Alvarado, 2009: 7). Según estos autores, los SP surgen en la Edad Media como un mecanismo de la escritura que ayuda en la organización de lo escrito en conjunto con otros recursos gráficos, coincidiendo con la línea argumentativa de Cárdenas.

Se debe señalar, por último, la trascendencia de la invención de la imprenta en la evolución del libro, pues esta involucró el consenso de convenciones tipográficas estables independientes de la oralidad, en tanto el texto escrito se dirigía a un lector silencioso. Sin embargo, no es sino hasta los siglos XVIII y XIX que se afianza la lectura silenciosa; época cuando algunos tratadistas ingleses ya destacan el carácter gramatical de los SP, a pesar de que algunos los consideran un elemento formal y superficial. Según Hall —citado por Cassany—,

notables escritores como Lord Byron, Jean-Jacques Rousseau o Charlotte Brontë exigían a sus impresores que se encargaran de corregir la puntuación en sus originales, cosa que muestra a las claras que no la consideraban un aspecto relevante de la prosa #a diferencia de lo que creen hoy la mayoría de novelistas, poetas o ensayistas, que son capaces de pelearse con sus correctores y editores a causa de una coma#. (Hall, 1996: 8)

2.2. La puntuación en el ámbito hispánico

En el transcurso de la Edad Media, la puntuación en España asumió los valores de la puntuación clásica; esto es, “el punto en alto reflejaba la *distinctio* y se denominaba *periodo*,

¹⁰ Esto es, los recursos gráficos que constituyen una zona del sistema de escritura distinta de la zona alfabética. Nina Catach usa el concepto de *puesta en página*, quien es citada por la misma Cárdenas en su tesis doctoral.

¹¹ Según Cassany (1999), el uso de mayúscula después de punto no obedece a un criterio semántico (que es su función al señalar un nombre propio. Puede coincidir, sí, que un texto después de punto y seguido o aparte comience con un nombre propio), sino que se relaciona con el SP que cierra la oración anterior. Según Cassany, este caso y otros reflejan la discusión que existe entre los especialistas sobre qué debe considerarse un SP.

¹² Cárdenas explica que el proceso del uso generalizado de tales marcas en Occidente fue lento (v.g., la separación de palabras se uniformó hacia el siglo XII).

el punto medio indicaba la *media distinctio* y se llamaba *colom* y el punto bajo, que señalaba la *subdistinctio*, se llamaba *comma*¹³ (Cárdenas, 2001a: 44). Los SP habían nacido para marcar pausas en la antigüedad clásica cuando la lectura era en voz alta, de ahí la relación con la retórica: “el orador y el lector deben respetar las pausas, *distinguere* (...). El objeto principal de la *distinctio* es la respiración, oportuna y acorde con el sentido” (Blecua, 1984: 121). Ahora bien, Blecua señala que la puntuación medieval en Europa nace de los gramáticos en los siglos IV-VII y su uso se encuentra en más de un incunable, cuando la industria tipográfica aún era un trabajo artesanal y el impresor era dueño y manipulador de la prensa. Blecua cubre hasta el siglo XV en los distintos tipos de textos que analiza, y la variedad de SP que se va desarrollando manifiesta siempre el entronque clásico del que hablamos más arriba —signo/pausa—. Mas, ¿qué reglas se establecían para aprender a puntuar?, ¿cómo se aplicaban? Blecua responde que en España encuentra dos referencias muy tardías y en su artículo demuestra que había “conocimiento de las *artes punctandi*, especialmente en las cancillerías y en los escritorios monacales” (1984: 123), como también señala que fueron las imprentas las que calcaron el “principio de factura de los manuscritos” —lo que Cárdenas (2001a) interpreta como poner al día las *artes punctandi*—. Como último dato, Blecua agrega que quienes iban plasmando los usos fueron los correctores de las imprentas, “los que preparaban o revisaban el original y ponían puntos y comas, correctores que en alguna imprenta fueron humanistas bien conocidos” (Blecua, 1984: 130).

Avanzando más allá del periodo cubierto por Blecua, Ramón Santiago puntualiza que el conocimiento de la normativa o pautas que seguían los usos de SP de los textos castellanos impresos durante los siglos XVI y XVII es más fácil de pesquisar que lo que ocurrió en la Edad Media, ya que “hasta el s. XV no contamos con doctrina explícita conservada, fuera de la general y común transmitida a través de las *artes punctandi* medievales” (Santiago, 1998: 244). Por otro parte, Santiago también señala que no es mucho lo que se puede asegurar respecto del papel que pudo haber cabido a las imprentas y sus correctores, como asimismo agrega que falta mucho por conocer “acerca de los usos y tradiciones de los escritorios donde se copiaban los códices” (Santiago, 1998: 244). Y esta puntualización respecto del papel que cupo a los impresores¹⁴ y sus correctores se debe a que este fue compartido por los ortógrafos, quienes juzgaban y codificaban los usos: “esa relación y tensión dialéctica impresores-ortógrafos subyacente es la que seguramente podrá explicar, prácticamente en su totalidad, la historia entera de la puntuación” (Santiago, 1998: 247).

En el tránsito de la consolidación de lenguas nacionales —continúa Santiago—, la preocupación por la puntuación para muchos autores era un tema que se daba por sentado o muestra de ignorancia, tal como opina Francisco Cascales en sus *Cartas Filológicas* de 1634 (citado por Santiago, 1998: 247), o se asumía que puntuar en romance era adaptar los usos del latín, que es lo que presume Santiago respecto de por qué Nebrija nunca escribió un tratado de puntuación en castellano, como sí lo hizo para el latín¹⁵ —se opinaba, en ese entonces, que era la lengua a la que se debía mirar como espejo para alcanzar la perfección—.

¹³ Nótese el alcance de nombres para designar SP en la escritura en inglés: *colon* designa dos puntos (:); *comma*, la coma (,), *period* define una cláusula.

¹⁴ Santiago señala que no muchos impresores, españoles o foráneos, lograron un nivel tal para ser comparados con los Manuzio (Aldo y su hijo Paulo). Aldo el Viejo (1449/59-1515), humanista, impresor y teórico italiano de la ortografía, publicó, dentro de sus *Institutionum Grammaticarum*, el texto “De positurus”, que seguía la distinción clásica de los tres puntos.

¹⁵ Antonio de Nebrija escribió un tratado de puntuación para el latín, “*De punctis clausularum*”, incluido en sus *Introductiones in latinam grammaticen*.

Hasta donde se tiene información, los primeros en escribir sobre los SP en castellano son Alejo Venegas y Francisco de Robles, para quienes son seis las “maneras” para distinguir la oración: además del paréntesis y la interrogación —cuya explicación Santiago excluye por razones de espacio—,

los signos de las otras cuatro se llaman, respectivamente, comma o coma [:], colum [.] , artículo#que para Venegas es el mismo signo de la coma [:] y para Robles, que no da el nombre, el del colum [.]# y vírgula [/]. Esto es lo sustancial de la descripción de Venegas (Santiago, 1998: 250).

Y según Santiago, se observa que los usos dados a estos signos están en estrecha relación con la tradición latina definida por el *distinguire*, lo que explicábamos más arriba acerca de la función de los SP de respetar las pausas.

Hacia la mitad del siglo XVI, Santiago advierte la novedad del uso del signo moderno de la coma (,), además del punto (.) y los dos puntos (:). Avanzando en el tiempo, en la segunda mitad del siglo XVI se aprecian diversos hechos que evidencian la inestabilidad del sistema puntuario: el calígrafo Juan de Yciar (1515/23 - 1590) manifiesta la inutilidad de la llamada diástole —que Venegas llama vírgula—; algunos impresores asignan el uso de un signo que otros atribuyen a un SP distinto o denominan el mismo signo con diferentes nombres; un componedor de una imprenta comete un accidente e intercambia los nombres y signos propios de *colum* y *coma*; en algunos casos se observa contradicción entre la doctrina que expone un ortógrafo y la puntuación con que él mismo ejemplifica la doctrina¹⁶; ciertas obras aparecen editadas con distinta puntuación en sus diferentes ediciones (como los versos de Garcilaso y el Quijote¹⁷); la generalización de un SP como el punto y coma —que aparece al filo de la segunda mitad del siglo XVI— es lenta; un ortógrafo plantea que hay un uso para la escritura impresa y otro para la “escritura ordinaria de mano”; existe descenso en el uso de un signo en beneficio de otro y un impresor corrige según su parecer, al margen de la intención manifiesta del autor de un texto. Todos estos hechos hablan de una época de inestabilidad en cuanto a los usos y nombres de SP.

Pero avanzados los dos primeros tercios del siglo XVII, se observa un proceso de consolidación de las denominaciones modernas de los SP: **punto y coma, dos puntos, coma y punto**. En tanto transcurre el siglo se ve un uso más reiterado del **punto y coma**; asimismo, se van decantando usos específicos, como es el que señala Robles —citado por Santiago— en 1631 sobre la necesidad de escribir **dos puntos** ante la reproducción del discurso directo:

En cuanto a los dos puntos [...] advierto que han dado de algunos a esta parte en poner punto redondo en donde refiere que dizen algo, i començar lo referido como cláusula de por sí, como llegase a él i díxole. Ya V. M. sabe, etc. (1998: 262).

Y dentro de esta consolidación, la función de la **coma** es el tema más elaborado en las ortografías del siglo XVII, quizá por ser el signo que más se usa. Del **punto**, los ortógrafos concuerdan en indicar su ubicación al final de la oración, de capítulo o del escrito, cuando ya no queda “suspense”. Este proceso de consolidación es refrendado por Martínez Marín, quien señala que

¹⁶ Es el caso del canónigo Juan de Robles, en su obra de 1564 “Reglas de orthographía”. (Santiago, 1998: 253).

¹⁷ Para estudiar la puntuación del Quijote, está en internet el trabajo de Fidel Sebastián Mediavilla, quien expone que los mismos autógrafos cervantinos casi carecían de SP. (**Anales Cervantinos**, Vol XXXIX (2007): 101-145. En: <http://analescervantinos.revistas.csic.es/index.php/analescervantinos/article/view/22/22>).

desaparece en gran parte la situación de polivalencia consistente en emplear varios signos para la misma función (raya inclinada, punto, dos puntos, coma), y cuya solución va a consistir en especializarlos para funciones propias y distintas, aunque conservando la polivalencia en algunos de ellos: la variedad y cantidad de contenidos que han de expresarse en una lengua que ha llegado a su madurez así lo exigía; de todas maneras se produce un incremento del número de “señales” —como sabemos se decía en la época— para puntuar los textos. (Citado por Cárdenas, 2001a: 46)

Podemos señalar, entonces, que ya antes de finalizar el siglo XVII se empleaban los SP que hoy encontramos en cualquier texto escrito en español. Además, se observa una relación entre las preceptivas de los ortógrafos de la época y la retórica clásica. Según Santiago, es López de Velasco quien mejor justifica la presencia de los SP en un texto escrito:

La puntuación tiene fin a tres cosas: la primera, apartar los miembros de la oración dudosos; la segunda, señalar los lugares donde el aliento y voz, hablando o leyendo, hace pausa y la tercera, distinguir las cláusulas, partes y miembros dellas. (Citado en Santiago, 1998: 270)

En este bosquejo de la evolución a partir de las ideas y la práctica de los ortógrafos, impresores y correctores de los siglos XVI y XVII, observamos que se aplican dos tipos de análisis para explicar las funciones de los SP: el criterio sintáctico, que marca la función delimitadora y “distingue” el discurso en periodos y partes, y el criterio prosódico, que señala la pausa para respirar; es decir, hay una distinción entre un uso para la escritura y otro para la entonación de un texto, que es una condición que —como observaremos más adelante— se va presentando como constante en el desarrollo de los SP.

2.3. Papel de la Real Academia Española

Finalizaremos este esbozo de la historia del desarrollo de los SP con los planteamientos que ha efectuado Real Academia Española (RAE). Haremos una breve presentación dada la continuidad en el tiempo de sus planteamientos y la fuerza normativa que ha tenido, y tiene, esta institución en el uso del español escrito.

Como sabemos, la RAE se funda en 1713 por iniciativa de Juan Manuel Fernández, marqués de Villena. Felipe V sancionó su constitución el 3 de octubre de 1714. Su fin original era “fijar las voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza” (www.rae.es: información institucional); de ahí, entendemos, surge su fuerza normativa.

Ahora bien, decíamos más arriba que la puntuación tenía ciertos fines y que era la opinión de un ortógrafo la que bien representaba lo planteado hasta el momento, opinión que se entronca con la tradición retórica y con el fin desambiguador para definir los SP: la doble función de los SP es analizar la sintaxis y permitir la respiración. Por su parte, la RAE, en el discurso proemial de su *Diccionario de Autoridades* —publicado entre 1726 y 1739, fue el primer diccionario de la RAE—, señala:

se divide la ortografía en dos partes, de las cuales la una pertenece a la observancia de las reglas y preceptos que se deben guardar para escribir pura y correctamente las voces, conformándolas, en cuanto sea posible, al modo

con que generalmente se pronuncian, y atendiendo al mismo tiempo al origen de donde vienen, para no desfigurarlas: y la otra mira a la recta y legítima puntuación con que se deben señalar, dividir y especificar las cláusulas y partes de la oración, para que lo escrito manifieste y dé a conocer clara y distintamente lo que se propone y discurre. (RAE, 1726: LXI)¹⁸

Se presenta la ortografía dividida en dos partes: una define las reglas que se deben seguir para escribir correctamente “las voces”, lo que refleja la inspiración normativa de la RAE; la otra supedita la puntuación al ámbito de la ortografía —es decir, la puntuación también se plantea desde una normativa—, dejando a la puntuación referida al campo de la oración, en tanto “se debe usar de coma, de punto, de coma y punto [sic], de dos puntos, y así de otras señales, para la mejor inteligencia y divisiones de las palabras y cláusulas” (RAE, 1726: LXII). Asimismo, en la introducción de la primera edición de la *Orthographía española*, la RAE señala lo siguiente:

La Orthographía es facultad, que enseña a escribir recta y científicamente, así en la propiedad de las letras con que se debe expresar cada voz, como en la división, y puntuación de las cláusulas, acentuación de las voces, notas, que indiquen el sentido, y todas las demás circunstancias, que pide la buena explicación de los conceptos, y su clara expresión para la inteligencia de los que leen. (RAE, 1741: 2-3)¹⁹

Es decir, observamos la inspiración normativa de la RAE que se conjuga con un planteamiento explícito respecto de que los SP están relacionados con el sentido y comprensión cuando se lee un texto. Esto se refrenda cuando plantea que los SP “no solo indican la división de la cláusula; sino el sentido de ella” (RAE, 1741: 261).

Empero, en la tercera edición de la *Orthographía* se observa un entronque explícito con la tradición retórica, cuando expresa:

El dividir unas partes de otras en lo escrito es conveniente y necesario para que no se confunda su lectura ni haya equivocación en el sentido [...]. Las cláusulas se dividen en varias notas que indican la pausa y tono con que se deben leer para su perfecto sentido. (Citado por Santiago, 1998: 271)

Por una parte se definen los SP como elementos que contribuyen a la comprensión de la información que contiene un texto; por otra, se manifiesta una vinculación con la tradición clásica —que hablábamos al comienzo de este capítulo—, en tanto se analizan los SP en función de la sintaxis de la frase para permitir la respiración y darle el cabal sentido a lo escrito cuando a este se le da lectura oral.

2.3.1. Ortografía de la lengua española de 1999

Los planteamientos que ha hecho la Academia respecto de la puntuación han manifestado continuidad en el tiempo y los cambios que se observan se relacionan “con el modo de

¹⁸ Se cita desde una edición facsímil (RAE, 1964). Las citas que se harán serán en español actual; solo se conservarán los nombres y la puntuación de los textos de la RAE.

¹⁹ Ver Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01338318688782164422791/ima0000.htm>. Este sitio está consignado junto a tratados, estudios y testimonios,

corpus y buscadores que incluye el sitio web que creó José Antonio Millán (<http://jamillan.com/perdonimposible/bibraest.htm>).

entender la adecuación de la división interna de la frase” (Santiago, 1998: 271) o las modificaciones en el inventario de los signos (Cárdenas, 2001a; García, 2001).

Y en esta continuidad llegamos a la última *Ortografía* (ver nota 4), que la RAE presenta como una publicación que “resulte útil a todos aquellos hispanohablantes (...) que hayan de escribir nuestra lengua” (RAE, 1999: XVIII). En este afán, se plantea que

la puntuación de los textos escritos, con lo que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma. De ella depende en gran parte la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos. La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes. (RAE, 1999: 55)

Observamos que hay continuidad con el entronque clásico y supeditación de la puntuación al ámbito de la ortografía, empero se plantea además una función discursiva de los SP: la RAE define los SP como elementos que contribuyen a la organización de la información textual y a la construcción del sentido.

2.4. La propuesta de Carolina Figueras

En la Edad Media aparece la lectura silenciosa como fenómeno posibilitado por la presentación del texto (Cárdenas, 2001a): los distintos recursos de la “puesta en página” van facilitando que el lector pueda manejar y procesar la información que entrega el texto escrito, que es donde el mensaje adquiere un reflejo permanente y espacial. La espacialidad de la página, los recursos gráficos y la puntuación son mecanismos que contribuyen a crear e interpretar un texto escrito. Es en esta línea argumentativa donde se inserta la concepción de la puntuación que desarrolla Carolina Figueras, ya que ella entiende los SP como “un sistema de marcas vinculado a la construcción del texto” (Figueras, 2001: 7) y no como un conjunto de “reglas de estricto cumplimiento en todos los casos” (Idem). En consecuencia, la concepción de los SP que elabora Carolina Figueras es discursiva, en tanto la puntuación es entendida como un mecanismo que, por una parte, colabora con la distribución de la información en un texto y, por otra, controla la interpretación del lector. Esta condición discursiva es la razón por la cual fue elegido el modelo para aplicarlo en nuestra investigación.

La explicación detallada de la propuesta de Carolina Figueras se hará a continuación del desarrollo de los siguientes prenotandos, que están implicados en la misma: i) necesidad de la puntuación, ii) relación puntuación-entonación y pausas, iii) relación puntuación-escritura, iv) los SP y el texto diferido, y v) el texto académico:

i). Necesidad de la puntuación

Se ha planteado que los SP son elementos que organizan el texto y que contribuyen a guiar el proceso de comprensión. Una prueba de que existe una relación entre SP e interpretación, como dice Figueras, “es el hecho de que un texto puntuado de modo deficiente resulta prácticamente ininteligible” (Figueras, 2001: 15), además del esfuerzo cognitivo que implica para su comprensión.

Observemos este ejemplo de M. Toledo y Benito²⁰ dedicado a los SP, en el que se muestra la ambigüedad que se produce ante un texto no puntuado:

1) Se trata de una historia de un señor que deja un testamento que no tiene SP —por broma o ignorancia—: “Dejo mis bienes a mi sobrino no a mi hermano tampoco se pagará la cuenta del sastre nunca de ningún modo para los mendigos todo lo dicho es mi deseo yo Pedro Pablo Pérez Pinto” Cuando se leyó el documento, cada uno de las herederos mencionados se atribuía la preferencia interpretando y agregando algo a su amaño, por lo que cada cual lo puntúa según su conveniencia: El hermano: “¿Dejo mis bienes a mi sobrino? No: a mi hermano. Tampoco, jamás se pagará la cuenta del sastre. Nunca, de ningún modo para los mendigos. Todo lo dicho es mi deseo. Yo, Pedro Pablo Pérez Pinto”. El sobrino: “Dejo mis bienes a mi sobrino, no a mi hermano. Tampoco, jamás se pagará la cuenta del sastre. Nunca, de ningún modo para los mendigos. Todo lo dicho es mi deseo. Yo, Pedro Pablo Pérez Pinto”. El sastre: “¿Dejo mis bienes a mi sobrino? No. ¿A mi hermano? Tampoco, jamás. Se pagará la cuenta del sastre. Nunca, de ningún modo para los mendigos. Todo lo dicho es mi deseo. Yo. Pedro Pablo Pérez Pinto”. El mendigo: “¿Dejo mis bienes a mi sobrino? No. ¿A mi hermano? Tampoco, jamás. ¿Se pagará la cuenta del sastre? Nunca, de ningún modo. Para los mendigos todo. Todo lo dicho es mi deseo. Yo. Pedro Pablo Pérez Pinto”.

También podemos señalar la variación, y radical, de un texto cuando un SP se cambia de lugar. Nos referimos al hecho que da título al texto *Perdón, imposible*, de José Antonio Millán (2005: II):

2) “De mis años escolares recuerdo una anécdota atribuida a Carlos V (...). Al emperador se le pasó a la firma una sentencia que decía así: Perdón imposible, que se cumpla la condena. Al monarca le ganó su magnanimidad y antes de firmar movió la coma de sitio: Perdón, imposible que se cumpla la condena. Y de ese modo, una coma cambió la suerte de algún desgraciado...”

ii). Relación puntuación-entonación y pausas

Habíamos explicado que la vinculación que se establece entre oralidad y SP se había originado con la función que tuvieron los SP de señalar pausas en una escritura que no tenía separación de palabras. Esa vinculación se mantiene en la tradición clásica, en la que los SP marcan pausas para ayudar a la respiración; luego los SP indican las pausas que contribuyen a la entonación, en tanto leer es “devolver la voz al texto”. Así, llegamos hasta nuestros días, cuando la RAE en su *Ortografía* de 1999 entiende la puntuación como un equivalente de la entonación: el punto señala “la pausa que se da al final de un enunciado” (Ibíd.: 56), la coma indica “una pausa breve que se produce dentro del enunciado” (Ibíd.: 58) y el punto y coma marca “una pausa superior a la marcada por la coma e inferior a la señalada por el punto” (Ibíd.: 66).

Ahora bien, ya sabemos que la RAE vincula los SP con la lectura y asocia la congruencia textual con lo suprasegmental. Pero si nos detenemos en las caracterizaciones de cómo deben emplearse los SP que hace la RAE, se observa un vínculo entre puntuación y sintaxis que está al servicio de la organización del discurso (como veíamos en 3.2): se puntúa para ayudar a la comprensión de lo que leemos. En esta posición intermedia de relacionar los SP con lo oral y la organización textual se encuentra Cisneros (2006). En

²⁰ Es un texto llamado “Signos de puntuación” recopilado en un libro de teatro escolar (Unda 1996).

el caso del inglés, Chafe (1987: 6) es un autor que relaciona los SP con los recursos prosódicos de la lengua oral, ya que para él “prestar atención al sonido del lenguaje escrito es absolutamente esencial para el uso efectivo de la puntuación”; para puntuar el texto que va creando, el escritor escucha una suerte de “oído interno”. En fin, de una manera u otra, cuando se relacionan los SP con lo suprasegmental se está supeditando lo escrito a lo oral²¹.

Por último, otros autores señalan que plantear los SP como un mecanismo que permite, por una parte, la lectura oral y, por otra, la discursividad escrita de un texto constituye una dificultad para comprender la función de la puntuación (Figueras, 2001; Nunberg, 1990).

iii). Relación puntuación-escritura

Hay lingüistas (Figueras, 2001; Ferreiro, 1996; Nunberg, 1990) que señalan que gran parte de la incompreensión de los SP se debe a que son comparados con los recursos prosódicos de la lengua oral, y estos mismos autores plantean que hacer depender los SP de la entonación sería lo que ha contribuido a la enseñanza y comprensión confusa de la función de los signos de puntuación. Geoffrey Nunberg explica que parte de la incompreensión de los SP proviene de que “los lingüistas han abordado el estudio de la escritura contrastivamente, como medio de expresión lingüística alternativa al habla” (Nunberg, 1990: 1)²². Para Nunberg, el problema es entender lo que distingue a las dos variedades y observar sus circunstancias de producción, ya que

los lingüistas han ignorado casi totalmente la gráfica de las circunstancias de la lengua escrita, y han tenido muy poco que decir acerca de la relación de la lengua escrita con los diversos sistemas de convenciones figurales que aparecen junto con las inscripciones de contenido léxico en la construcción e interpretación de los textos. (Nunberg, 1990: 5)

En Nunberg, los SP son un constituyente de la lengua escrita y esto lo muestra a través del siguiente conjunto de ejemplos:

(3.a) Encarga tus muebles el lunes, llévalos a casa el martes. (3.b) Encarga tus muebles el lunes; llévalos a casa el martes. En: Nunberg, 1990: 13

La pareja anterior difiere en significado: en (3.a) la relación es condicional y es la que se espera en un anuncio: “Si puedes ordenarlo el lunes, lo puedes llevar a casa el martes”. En (3.b) es una yuxtaposición que designa continuidad: “hacer X y hacer Y”.

(4.a) Él informó la decisión: teníamos prohibido hablar con el moderador directamente. (4.b) Él informó la decisión; teníamos prohibido hablar con el moderador

²¹ Algunos autores (Contreras, 1983; Nunberg, 1990; Ferreiro, 1996; Cassany, 1999) entroncan esta supeditación de lo escrito a lo oral con la temprana supremacía de la lengua oral sobre la escrita establecida por Saussure. Esta discusión —lengua oral/ lengua escrita— ha llevado a algunos lingüistas a plantear la necesidad de desarrollar una teoría sobre la escritura con sus unidades distintivas. Según Cárdenas, ha sido Nina Catach quien ha elaborado más esta teoría de la escritura como código autónomo, en un desarrollo histórico que arrancarían con el artículo “Sobre el problema de la lengua escrita” (de 1939), del praguense Josef Vachek. Es lo que Nunberg llama la “lingüística de la escritura (...), el estudio de la lengua escrita como sistema en sí mismo” (Nunberg, 1990: 7) Este punto, sin embargo, escapa a los parámetros de esta tesis.

²² Para Nunberg, el descarte de la escritura como objeto de interés teórico estaría influido por Leonard Bloomfield, cuando este último planteó: “La escritura no es lenguaje, sino solo un medio de registro del lenguaje por medio de marcas visuales” (Nunberg, 1990: 1).

directamente. (4.c) Él informó la decisión - teníamos prohibido hablar con el moderador directamente. En: Nunberg, 1990: 13

En (4.a) la segunda frase se interpreta como una elaboración de lo que se decidió. En (4.b) la segunda cláusula da la razón de que sea una tercera persona y no *nosotros* quien explique la decisión. Para Nunberg la segunda frase de (4.c) admitiría todavía interpretaciones más abiertas: “Quien explicó la decisión es el moderador y no pudimos impedir que la explicara porque teníamos prohibido hablar directamente con él”²³.

El que un mismo elemento discursivo implique diferentes significados proviene de las diferentes relaciones que determina el empleo de un SP u otro. Geoffrey Nunberg arguye que es improbable que la oralidad transmita matices de significados únicamente con recursos suprasegmentales; es más, agrega que “en experimentos informales, he encontrado que los oradores no están en condiciones para señalar de manera fiable estas diferencias a otros oradores” (Nunberg, 1990: 13). Por lo reseñado, este lingüista afirma que los SP y la escritura constituyen un código autónomo de lo oral, con capacidades expresivas propias.

Por su parte, Cassany señala que “lo escrito ha desarrollado e integrado varios elementos semióticos no fonográficos que aportan información sobre el lenguaje al margen de la oralidad, que carece de equivalencias sistemáticas” (Cassany, 1999): a) Separación de palabras: al hablar las palabras se enlazan, tal como estudia la fonética. b) Mayúsculas de los nombres propios (ver más arriba nota 10): lo oral no posee algún mecanismo similar para señalar este elemento semántico. c) Tipografía: la imprenta ha desarrollado una serie de elementos (cursivas, negritas, tamaño y tipo de letra) con que se señalan elementos semánticos, como el epígrafe o una palabra clave; sociolingüísticos, como los extranjerismos, o elementos pragmáticos, como los usos irónicos —el discurso oral marca estos usos lingüísticos con recursos suprasegmentales o códigos no verbales—. d) Zona visuográfica: el formato constituye una convención que entrega información al lector silencioso (títulos, márgenes, párrafos, recuadros, subrayados de distintos colores, etc.); además, “actualmente, con el surgimiento y rápida difusión de los medios computarizados de edición, también las posibilidades de marcación se están multiplicando aceleradamente” (Ferreiro, 1996: 133).

Sin embargo, según la propia Figueras (2001: 21), es posible que

en ciertos casos exista alguna correspondencia entre puntuación y entonación (...). Por ejemplo, si se pretende transcribir por escrito un diálogo oral, quizás se utilicen los SP intentando traducir las pausas, matices, modulaciones, etc. del discurso oral”.

En algunos pasajes de cuando se lee oralmente un texto no se puede negar la relación directa de ciertos signos con lo suprasegmental, como es el caso del signo de interrogación: la inserción de este signo indica al lector dónde debe ubicar una entonación interrogativa (o exclamativa, si es el caso). Esta entonación interrogativa se realiza en la oralidad, pero en la escritura la modalidad interrogativa es un procedimiento textual con el que se pide información. El que se interprete algunos SP desde la entonación, señala Figueras, es un rasgo secundario o derivado, ya que la función principal de dichas marcas en la actualidad es delimitar —“la puntuación delimita fronteras”, dice Ferreiro (1996: 157)— y organizar

²³ Se debe señalar que la cita entre las comillas es la explicación que da Nunberg del SP guión en tal ubicación; dicha función no la tenemos en la tradición hispana (sí es el caso, por ejemplo, cuando señala el fin de renglón que termina con parte de una palabra que no cabe en él).

unidades de procesamiento de la información, además de desambiguar interpretaciones, ayudando así al lector a comprender lo que lee.

La función de los SP en la escritura no se subordina a la oralidad, ya que un texto en su lectura oral puede ser pausado de tantas maneras como lectores lo lean en voz alta; la puntuación es un elemento más de la escritura que ayuda a guiar la lectura en silencio de un texto: el lector silencioso, al ver un punto, no dice “punto”, sino que interpreta que la marca silenciosa señala el fin de una unidad de información —o el final del texto—, por lo que comprende que ese signo está delimitando las unidades lingüísticas que lo preceden.

iv). Los SP y el texto diferido

Si recordamos el ejemplo 1 (Pág. 32) —un testamento que no contenía SP, por lo que su significado era ambiguo—, cada heredero ponía SP para que el texto se interpretara de acuerdo con su interés; esto significa que los SP transmiten instrucciones al lector para entender el contenido de un texto. El empleo de los SP manifiesta la “necesidad de organizar el significado del texto para hacerse comprender por escrito (...). La puntuación puede concebirse, por consiguiente, como un conjunto de estrategias comunicativas destinadas a controlar la interpretación” (Figueras, 2001: 47); el que un escritor emplee SP para hacerse entender a través de un texto escrito significa que los SP no son solo convenciones arbitrarias, sino que tienen una base cognitiva. Y dado que la lectura o recepción de un texto es un “tipo de comunicación diferida”²⁴, ya que no existe la posibilidad de retroalimentación entre escritor y lector distanciados en el espacio y en el tiempo” (Pérez Juliá, 1997a: 95), el empleo de SP puede funcionar como un recurso más de la lengua escrita para la organización de la información cuando el escritor se pone en el lugar de aquel que va a interpretar el texto.

v). El texto académico

Carolina Figueras elabora su enfoque a partir de explicar el uso y significados de los SP en un contexto de *texto académico*, por el cual se entiende “tanto el tipo de discurso producido por el estudiante en su etapa de formación educativa (...), como el generado por el profesor en el aula o elaborado por un especialista” (Figueras, 2001: 9). En este prima la función transaccional del lenguaje y los textos en que se realiza buscan transmitir conocimiento o demostrarlo; “la escritura académica con función transaccional tiene una dimensión institucional (...) y exige el dominio de estrategias de composición específicas” (Figueras, 2001: 10). En el texto académico el emisor manifiesta manejo del código escrito; además, en dicho texto se observan las convenciones de estructura y temática, y se emplean estrategias para escribir con objetividad. El autor de un texto académico desarrolla una escritura que tiene la intencionalidad de ser comprendido por el otro.

Ahora bien, el texto que desarrollaron los informantes que crearon el corpus que se analizará para desarrollar esta tesis se enmarca en este enfoque. El corpus se elaboró a partir de aplicar una pregunta que sigue el ítem de producción textual de la prueba

²⁴ Alvarado y Yeannoteguy hablan de “comunicación desdoblada o escindida”. Como reformulación del esquema de Jakobson para la comunicación escrita, plantean que el soporte, el canal, tiene mayor importancia que en la comunicación cara a cara; al quedar fijado el mensaje en el soporte escritura, la comunicación está diferida: el emisor no tiene presente al receptor cuando escribe y debe construirlo, pues no hay un ida y vuelta —no comparten la situación comunicativa—, y el texto contrarresta la ausencia de contexto compartido —el texto mismo crea su propio contexto—, usando los recursos de la lengua escrita para presentar la información. Todo esto “permite afirmar que la comunicación escrita está desdoblada, escindida; podríamos hablar de una situación de escritura y de una situación de lectura” (Alvarado y Yeannoteguy, 2007: 21)

Simce, cuyas instrucciones fijan un formato textual de índole académica, ya que dichas instrucciones definen la elaboración de un texto de intención no literaria y persuasivo.

2.4.1. Un enfoque pragmático-discursivo de la puntuación

Como ya dijimos, la presente investigación aplica la propuesta teórica de Figueras (2001), quien desarrolla un enfoque pragmático-discursivo de la puntuación, lo que constituye — como planteamos más arriba (Págs. 30-31)— la razón por la cual fue elegido el modelo.

Recordemos que la RAE (en 3.3.3.1.) había llegado a proponer en su *Ortografía* de 1999 que “la puntuación (...) permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes” (RAE, 1999: 55), respecto de lo cual Figueras agrega que “la función de la puntuación es definir los distintos bloques de información que conforman el texto, para guiar y facilitar la comprensión del texto” (Figueras, 2001: 9). La propuesta de Figueras asume la función desambiguadora de los SP, que se ha decantado en la lenta “labor sistematizadora de la Academia” (García, 2001: 161), y la integra en un enfoque pragmático, ya que desde

esta perspectiva, la puntuación puede concebirse como un mecanismo cuya función básica es controlar, de modo eficiente, la interpretación del lector. A partir de esta idea, nuestro propósito es especificar de qué modo dirige cada uno de los signos de puntuación el proceso de comprensión del texto. (Figueras, 2001: 11)

Ahora bien, cuando se escribe se está eligiendo desde un conjunto de opciones que ofrece el sistema lingüístico, y se emplea el lenguaje para satisfacer la necesidad de organizar la experiencia, establecer relaciones sociales o crear textos coherentes y cohesivos. La teoría señala que la comunicación humana a través del lenguaje —oral o escrito— necesita satisfacer condiciones para que el intercambio tenga efectividad entre los participantes, lo que significa atenerse a los principios regulativos de la comunicación textual (De Beaugrande y Dessler, 1997). Para conseguir tal efectividad, los participantes de una comunicación construyen discursos coherentes; es decir, el discurso nace de la intención comunicativa, y para que esta logre su propósito requiere que sea coherente.

La coherencia puede concebirse como un fenómeno mental que consiste, básicamente, en un proceso de asignación de sentido que realizan los participantes de una interacción, que se construye con relaciones de cohesión entre las proposiciones de dicho discurso. La cohesión, por su parte, es un fenómeno lingüístico que se desarrolla en el texto con procedimientos formales que encadenan las proposiciones o los enunciados. Esto significa, por una parte, que el texto es una entidad una representación de base lingüística elaborada con unidades lingüísticas menores como los SP, los que al establecer vinculaciones semánticas funcionan como elementos cohesivos; por otra, significa que el discurso es una representación mental de la situación descrita por el texto. En otras palabras, la lengua escrita dispone de mecanismos —como los SP— que viabilizan la cohesión de un texto, por lo que esta última “se define como el conjunto de las relaciones lingüísticas que permite dar unidad (...) al texto” (Figueras, 2001: 32). Desde dicha función que pueden cumplir los SP es que se puede hablar de estos como elementos discursivos.

Dicho lo anterior, el enfoque pragmático-discursivo de los SP que hace esta autora se reconoce porque se entiende a los SP como marcas que cumplen una función de segmentar unidades textuales, distribuir jerárquicamente la información e indicar el grado de relación que se da entre esas unidades, entregando instrucciones acerca de cómo procesar cada

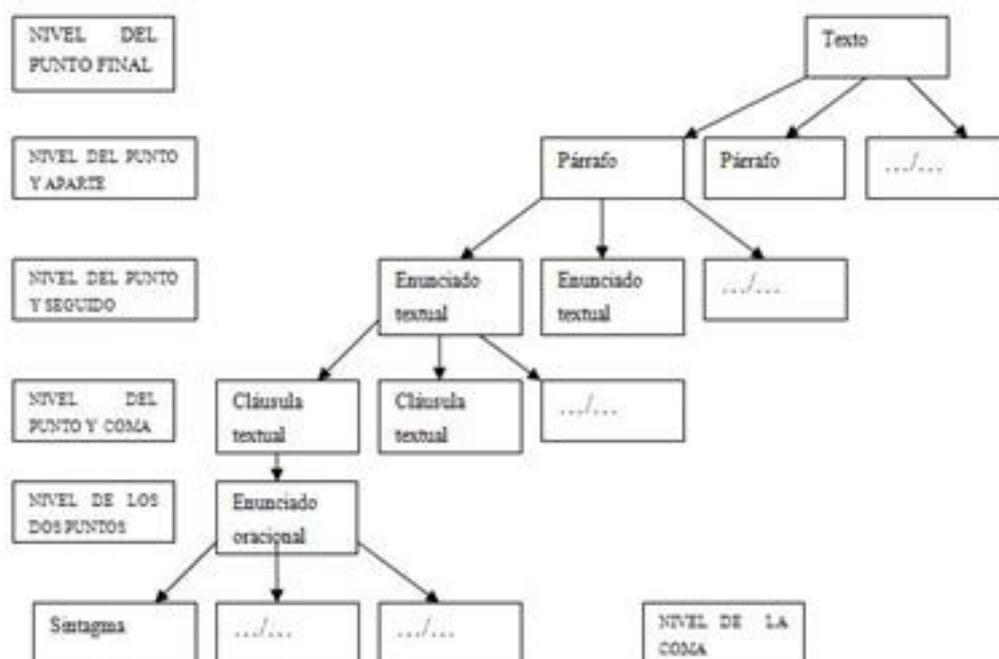
nueva unidad del texto; se entiende los SP como un recurso de indicación intencional de cómo debe entenderse lo escrito.

En esta propuesta pragmático-discursiva, los SP se comprenden como otro mecanismo más de la estructuración de un texto, junto con la organización espacial-gráfica —la zona visuográfica de la que habla Cárdenas— y los marcadores discursivos. Dicha estructuración se explica a través del concepto de “unidades textuales” —en lo que Figueras sigue a la propuesta de Nunberg²⁵—, entendidas como bloques de información que se presentan en el texto, guiando en su secuencia la interpretación de un texto. Las unidades textuales se definen como:

- El texto: unidad que se inicia con una mayúscula y termina con el punto final.
- El párrafo: comienza con la mayúscula inicial y termina con el punto y aparte.
- El enunciado textual: lo inicia una mayúscula y termina con el punto y seguido.
- La cláusula textual: se establece dentro del enunciado textual por el punto y coma.
- Enunciado oracional: segmento que anuncian los dos puntos.
- El sintagma: define la unidad menor, opera a nivel intraoracional y tiene varias funciones.

Las unidades textuales no son externas al texto, sino que se desarrollan de acuerdo a cómo el productor de un texto va organizando la información; indican la intención de cómo se distribuye jerárquicamente la información por parte del autor. La delimitación de bloques informativos a través de los SP otorga a estos una función pragmático-discursiva al interior de un texto.

Para realizar una síntesis de lo tratado, observemos el siguiente cuadro descriptivo.



Cuadro-1 - Distribución jerárquica de las unidades del texto:

²⁵ El propósito de Nunberg en su monografía es “examinar el sistema gráfico que esté más estrechamente asociado con la realización de expresiones léxicas de la escritura: el sistema de puntuación, o más exactamente, el sistema de *categorías textuales* que la puntuación, junto con otros dispositivos gráficos, suele indicar”. (Nunberg, 1990: 6). El destacado es nuestro.

La distribución jerárquica de la información en el texto significa que en un texto existe un grado de ligación entre cada una de las unidades delimitadas por los SP; “cada nueva unidad textual demarcada por la puntuación se incluye en una de rango superior” (Figueras, 2001: 32). El sintagma definido por una coma se puede integrar en un enunciado oracional y este en una cláusula textual, y así hasta llegar a la unidad mayor que es el texto. Esta integración muestra que los SP funcionan como elementos cohesivos dentro de un texto, estableciendo vinculaciones semánticas.

Junto con lo anterior, hay que señalar que, en la creación de un texto, un autor no necesariamente emplea todas las unidades de información. Existen textos cuyas estructuras no implican un uso muy variado de SP y estos operan en función de la tipología textual en que se insertan, por lo que se habla de los SP como recursos que “son altamente sensibles a los contextos de uso” (Cárdenas, 2001a: 64): suele ocurrir que un texto argumentativo o un ensayo elabore una relación de ideas tal que se empleen todos los SP; la densidad semántica conlleva a relaciones textuales muy complejas. Esta necesidad de incrustar en un texto unos signos u otros se relaciona con el tipo de texto que se construye, ya que, como dice Polo, a “mayor complejidad de las relaciones semántico-sintácticas, mayor necesidad de recurrir a todos los medios de la lengua (...) para mejor ordenar esas relaciones” (Polo, 1974: 107).

2.4.2. Clasificación de los SP

Como hemos dicho, las unidades textuales se desarrollan de acuerdo a cómo el productor de un texto va organizando la información; indican la intención de cómo se distribuye la información por parte del autor. Los SP “comparten la función de definir las unidades de procesamiento básicas del texto” (Figueras, 2001: 34), ya que sin ellos no se puede crear ningún texto y con ellos el escritor estructura un texto. A partir del hecho de que estas marcas gráficas tienen la condición de constituir un nivel básico de puntuación que pueden ser utilizados en cada tipo de escrito (Nunberg, 1990), Figueras propone que los SP punto final, punto y aparte, punto y seguido, punto y coma y coma conforman un **primer régimen de signos**. El **segundo régimen de signos** lo constituyen los siguientes SP: guiones largos²⁶, paréntesis, comillas, los signos de interrogación, exclamación y puntos suspensivos.

Con los SP de **segundo régimen** guiones largos, paréntesis y comillas los escritores señalan un “segundo discurso en el propio discurso” (Figueras, 2001: 34), ya que estos SP incrustan información incidental que funciona como complemento de lo ya dicho y crean un discurso paralelo que “comenta y amplía el discurso base”.

Revisemos el siguiente ejemplo, tomado de un artículo de opinión sobre la cantante lírica Nora López, en un periódico de circulación nacional en Santiago de Chile:

5) Se reconoce autodidacta, porque su potente voz es natural: “Nací, como me dirían después, con la voz verdiana, algo especial, penetrante”. (Mentessana, 2009: A3)

Observamos que no es una explicación dada por el autor del texto, sino que una cita de algo dicho por quien es motivo del artículo de opinión y que explicaría lo afirmado en el segmento precedente a los dos puntos. Se ha cambiado el nivel de información del texto, ya que el discurso base es completado con un segundo discurso.

²⁶ La Ortografía de la RAE los denomina *rayas* (v.RAE, 1999: 5.9).

Los signos de interrogación, exclamación y puntos suspensivos, por su parte, no funcionan como delimitadores de un nuevo discurso en el texto base, pues “son indicadores de modalidad; (...) recursos específicos para comunicar cuál es la postura del emisor en relación con lo que enuncia” (Figueras, 2001: 35). Con estos, manifiesta creencias, sentimientos, grado de certeza, etc., respecto de lo dicho. Una cosa es informar algo a alguien y otra es informar lo mismo pero incluyendo la subjetividad del emisor respecto de lo que se está informando.

Observemos el siguiente diálogo:

6) El contenido informativo de *hace calor* (lo dicho) puede ser comunicado de diferentes modos, v.g.: —¿*Hace calor?* —*Creo que hace calor.*

A la pregunta directa con que se pide una información a un interlocutor, este pudo haber respondido afirmativa o negativamente; sin embargo, en este contexto de expresión de una opinión se emplea la construcción (*Yo*) *creo*, que se usa, por lo general, con el fin de matizar un contenido proposicional.

Ahora bien, ya sabemos que los SP que tienen la condición de constituir una condición básica para construir un texto se denominan de primer régimen. Junto con esto, en la construcción de la trama textual los SP intervienen en dos planos del discurso: el horizontal y el vertical. En el **eje horizontal**, los SP delimitan unidades textuales contiguas que están bajo el límite definido por el párrafo (punto y seguido, punto y coma, dos puntos y coma), ya que “cada nueva unidad debe ponerse en relación lineal con la precedente y con la siguiente en el texto” (Figueras, 2001: 36); el enunciado textual o la cláusula textual son unidades que tienen independencia sintáctica en una relación de yuxtaposición y los dos puntos y coma anuncian elementos que se vinculan, pero todos estos SP unen segmentos en el eje horizontal —Nunberg habla de la linealización de las unidades lingüísticas—. Figueras llama “micronivel o nivel microestructural” a este desarrollo intrapárrafo del discurso.

En el **eje vertical** se estructura el discurso en una relación entre párrafos, delimitados cada uno por el punto y aparte, siguiendo una cadena que despliega el texto: “el punto y aparte divide el tema general en subtemas específicos, y establece una jerarquía entre ellos” (Figueras, 2001: 36), construyendo una escalada de párrafos hasta llegar a construir el texto cuyo límite está señalado por el punto final. Figueras llama “macronivel o nivel macroestructural” a este desarrollo interpárrafo del discurso.

Ahora bien, el tránsito para unir ambos niveles, esto es, el paso de un párrafo a otro, del nivel local al global del texto, está dado por el enlace entre la unidad informativa de mayor nivel jerárquico en el micronivel (el enunciado textual) y el párrafo que se inicia: “el enunciado textual se yuxtapone, en el eje horizontal, al enunciado precedente y siguiente; (...) sin embargo, aporta la información necesaria para desarrollar el subtema específico del que trata el párrafo” (Figueras, 2001: 36). El enunciado textual cumple una doble función al relacionarse con las unidades que lo preceden y el párrafo siguiente.²⁷

²⁷ Se debe hacer notar el fenómeno de la doble función que cumple el SP insertado al final del último enunciado textual de un párrafo: es un punto y seguido —delimita la unidad enunciado textual— que también opera como punto y aparte —delimita la unidad textual párrafo—. Nunberg y Cárdenas, quien cita a Catach, se refieren a este fenómeno como “absorción”: “Existen signos que no aparecen uno al lado de otro, aunque no indiquen los mismos valores. En ese caso, se realiza una única marca que se carga con su valor y con el de la otra marca” (Cárdenas, 2001: 65) Existen otros fenómenos en el español, como el caso cuando el SP de cierre de interrogación delimita un enunciado textual o un párrafo; el punto bajo del signo de interrogación de cierre absorbe la función del punto y seguido o la del punto y aparte.

A continuación presentamos un cuadro-resumen de lo visto hasta aquí. En los SP de primer régimen de puntuación, la línea discontinua señala el puente entre los niveles discursivos: en las unidades que quedan bajo el límite del párrafo —eje horizontal—, los SP señalan unidades textuales contiguas, y en las unidades superiores —eje vertical—, los SP señalan unidades textuales que construyen la “columna vertebral” del texto. Luego se presentan los SP de segundo régimen, los cuales introducen un segundo discurso o constituyen marcadores de modalidad:

Primer régimen de puntuación		
SP	→	Unidad textual delimitada
Coma	→	Sintagma
Dos puntos	→	Enunciado oracional
Punto y coma	→	Cláusula textual
Punto y seguido	→	Enunciado textual

Punto y aparte	→	Párrafo
Punto final	→	Texto
NIVEL MICROESTRUCTURAL		
NIVEL MACROESTRUCTURAL		
Segundo régimen de puntuación		
Introducción de un segundo discurso		Marcadores de modalidad
↓		↓
Guiones largos		Signos de interrogación
Paréntesis		Signos de exclamación
Comillas		Puntos suspensivos

Cuadro-2 - Clasificación de los SP

2.4.3. Clasificación de los SP y su instrucción

En lo que sigue, se terminará de presentar el enfoque de Figueras de los SP, en cuanto a “la instrucción que cada marca tiene asociada” (Figueras, 2001: 49).

2.4.3.1. Marcas de primer régimen

2.4.3.1.1. El punto final: La unidad textual *texto*

Decíamos que un texto es una unidad que comienza con una mayúscula y la cierra el punto final. Hacemos este planteamiento en tanto estamos definiendo las unidades informativas que determinan los SP, pues, sin dudas, el concepto de texto es complejo, tal como lo manifiestan, entre otros, Alvarado y Yeannoteguy (2007) y Charaudeau y Maingueneau (2005).

Charaudeau y Maingueneau retrotraen su análisis del concepto de texto a la obra *Institución oratoria*, de Quintiliano, de quien refieren dicho concepto, por una parte, en el marco de su composición —*invención*, *locución* y *disposición*— y, por otra, en el marco de una organización abierta y no acabada: “El texto se define, pues, desde el origen, tanto por su unidad como por una apertura” (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 549). Asimismo, señalan que un estudio diacrónico del concepto de texto muestra que este es una unidad compleja.

Alvarado y Yeannoteguy —quienes señalan que, en esta materia, siguen a Umberto Eco en su obra *Lector in fabula* (Lumen, 1993)— proponen “entender el texto como una construcción compartida entre escritor y lector, como fruto de la ‘cooperación’ entre ambos” (Alvarado y Yeannoteguy, 2007: 33). De aquí se establece una tipología textual de acuerdo con el grado de cooperatividad con que es construido un texto:

Los más cooperativos son textos que prevén una determinada competencia en su lector y se ajustan lo más posible de este a ese cálculo. Eco los llama ‘textos cerrados’, porque orientan la lectura en un sentido. Un ejemplo es el de los textos didácticos y, por lo tanto, despliegan una serie de recursos (...) para facilitar la comprensión (...). Los ‘textos abiertos’, en cambio son los que admiten una cierta diversidad de interpretaciones. Entre los textos abiertos y los cerrados hay un continuo de textos más o menos cerrados y más o menos abiertos. (Alvarado y Yeannoteguy, 2007: 34)

Por su parte, Figueras plantea que el texto es una “unidad comunicativa básica, definida por su completud semántica y por su coherencia (...) interna. El hablante explica algo, argumenta a favor de algo, describe algo (...), etc. El texto desarrolla un tema global” (Figueras, 2001: 46). Por tanto, en nuestra investigación observaremos la complejidad de la creación de un texto y cuán cooperativos son los empleos de los SP en la construcción de los textos que hagan nuestros informantes, cuán cooperativos son los empleos de los SP para interpretar los textos, para los cuales el límite final se designa con el SP punto final.

2.4.3.1.2. El punto y aparte: La unidad textual *párrafo*

1° La unidad párrafo: De acuerdo con la Academia, la unidad textual párrafo, se define como “cada una de las divisiones de un escrito señaladas por letra mayúscula al principio de un renglón y punto y aparte al final del trozo de escritura” (DRAE, 1992: 1.534), y en la Ortografía se señala que “la primera línea del nuevo párrafo debe tener un margen mayor que el resto de las líneas que lo componen, es decir, ha de quedar sangrada” (RAE, 1999: 57)²⁸. Estas definiciones dan cuenta de características formales, pero un párrafo,

²⁸ Sin embargo, el mismo DRAE señala que existen el párrafo español —“la primera línea va sin sangrar y la última sangrada al medio”— y el francés —“lleva la primera línea llena y las demás sangradas”— (RAE, 1992: 1.534). El no sangrar la primera línea del primer párrafo de un texto, hoy, es un uso muy extendido. Por su lado, el punto y aparte, además de limitar la unidad párrafo, define capítulos, apartados y epígrafes de un libro, artículo, etc.

además, constituye un segmento de una información global, respecto de la cual cada párrafo constituye una unidad que expone y desarrolla un aspecto o subtema, de esa globalidad.

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

El lector, guiado por las mayúscula, la sangría inicial y el punto y aparte final, supondrá que el segmento que visualmente se le presenta como unidad es una unidad semántica, y podrá interpretarlo como unidad coherente; el “párrafo conforma una unidad de significado, y, como tal, se define, no con criterios sintácticos, sino discursivos”. (Figueras, 2001: 54). Así, cada uno de los párrafos plantea un tema que está relacionado con el resto del texto, por lo que, junto con la unidad temática intrapárrafo, el párrafo es coherente respecto del conjunto.

2° Organización interna: En cuanto a la organización interna, esta puede presentar diferentes estructuras. Según Figueras, entre las diversas formas destaca el esquema tripartito: se inicia con el planteamiento del tema que desarrollará el párrafo, al centro frecuentemente se exponen ideas para reforzar o explicar el tema, y en las últimas líneas se expone información importante.

Pero no siempre las últimas líneas cierran un tema; también pueden desarrollar un nuevo subtema que el lector entiende que será elaborado en el párrafo que continúa, el que funciona como satélite del primero.

Entonces, las líneas en blanco actúan de transición entre esta primera unidad a la que llamaremos núcleo y la unidad o unidades paragrafícas siguientes que desempeñan la función de satélite del párrafo anterior y mantienen una relación de dependencia conceptual basada en el espacio o en el tiempo o en una unidad de acción. (Pérez Juliá, 1997a: 98)

3° Clasificación tipológica: María Serafini, quien coincide en el planteamiento de que el párrafo “presenta una unidad de información” (1994: 131), distingue los siguientes tipos de esta unidad textual: de introducción, de enumeración, de secuencia, de comparación/contraste, de desarrollo de un concepto, de enunciado/solución de un problema, de causa/efecto, y de conclusión. Por su parte, Pérez Juliá (1997a) los clasifica como de glosa, acotación, progresión y de recapitulación.

4° Relación intrapárrafos: Como elemento constituyente de primer régimen —eje vertical—, los párrafos son unidades temáticas que construyen la “columna vertebral” del texto, y como tal funcionan vinculadamente y desarrollan un engranaje, en que un párrafo se relaciona con el precedente y el que lo sigue. Para facilitar la interpretación, el creador del texto usa mecanismos de transición para hacer progresar el desarrollo del tema, entre los que se encuentran: a) los conectores que marcan las sucesivas etapas de una exposición o argumentación (*además, por lo tanto, en cambio*, etc.); b) las expresiones adverbiales o preposicionales que indican un período temporal o sitúan en un lugar físico (*al día siguiente, aquí*, etc.); c) los marcadores de organización del discurso que sirven para resumir, concluir o recapitular (*en conclusión*, etc.); d) los marcadores que establecen el orden de exposición en el texto (*en primer lugar*, etc.); e) los marcadores que anuncian una digresión o cambio de tema (*por cierto*, etc.); f) las expresiones tematizadoras (*en relación con*, etc.), y g)

las expresiones anafóricas que permiten retomar una cuestión presentada en el párrafo precedente.

5° Instrucciones que da el SP punto y aparte: Actuando en colaboración con la sangría, mayúscula inicial y el espacio en blanco —pre y postpárrafo—, el SP punto y aparte crea la unidad textual párrafo que lleva al lector a tratar el segmento como unidad de sentido —abordando cada párrafo un subtema distinto— y contribuye a una disposición espacial de la página, con lo que se articula el desarrollo vertical del texto. Por otro lado, el punto y aparte transmite una orden de “pare” (“deténgase”)²⁹, ya que visualmente “exige al lector se detenga un momento para registrar en la memoria la información transmitida en el párrafo que se cierra, antes de abordar la interpretación del párrafo siguiente” (Figueras, 2001: 59-60).

2.4.3.1.3. El punto y seguido: La unidad textual *enunciado textual* (ET)

1° La unidad enunciado textual: Esta unidad desarrolla aspectos del subtema elaborado en el párrafo. El contenido de este último dependerá del género discursivo³⁰ que se esté empleando: en un texto instructivo, probablemente se expondrá una operación dentro de un procedimiento; en un texto expositivo que aborda un hecho histórico dado, los diversos enunciados constituirán una cadena de acciones, permitiendo al autor dar cuenta de operaciones o movimientos que narran ese devenir histórico, etc. El punto y seguido es un signo que desarrolla una yuxtaposición en la progresión lineal de la información, ya que el subtema del párrafo se desenvuelve en el eje horizontal del discurso y “el lector espera que el escritor siga hablando de lo mismo” (Figueras, 2001: 61), sobre la misma información que ya tiene en la memoria.

Ahora bien, el ET, por un lado, delimita una unidad que se define semánticamente, en tanto describe un aspecto individual al interior del subtema desarrollado por el párrafo; sin embargo, “es difícil precisar en qué consiste la unidad de significado de un ET, porque (...) depende tanto de la voluntad informativa del escritor —de cómo quiera distribuir la información a lo largo del párrafo— como del tipo de texto” (Figueras, 2001: 62). Por otro lado, el ET define una unidad sintáctica, ya que “el punto se emplea, en general, al final de una oración que no se enlaza mediante conjunciones de subordinación (*que, si, etc.*) o de coordinación (*y, ni, o, etc.*) con otra oración (...) El enunciado textual (...) parece que debería presentar la estructura de una oración gramatical” (Figueras, 2001: 63).

2° Tipología de ET: Figueras plantea que es posible construir un texto utilizando enunciados textuales de estructura oracional simple, y habla de estilo “segmentado”, en el cual “la abundancia de periodos yuxtapuestos —esto es, sin ningún enlace conjuntivo— propicia que el texto aparezca muy fragmentado, muy poco cohesionado” (Figueras, 2001: 64). Pero, además, nuestra autora plantea que un texto puede desarrollarse de un modo “cohesionado”, el cual “se caracteriza por periodos sintácticos más largos; los enunciados

²⁹ Figueras articula su modelo de análisis de la puntuación haciendo un símil con la función de las señales del tránsito, aunque no hace el símil para todos los SP que trata. Las señales de tránsito regulan el movimiento vehicular y los SP, el orden o distribución de la información. Por su parte, Adorno (1962) señala que entre ambos sistemas de signos existe una relación de imitación. (En todo caso, Adorno plantea que los SP son más propiamente signos de dicción o elocución).

³⁰ El concepto de género discursivo remite a formas de discurso estereotipadas, fijadas por el uso y que se repiten con cierta estabilidad en situaciones comunicativas. Hablantes y lectores comparten textos en los que organizan la información. Los géneros discursivos tienen un carácter histórico y cultural; pueden variar o ir modificándose con el tiempo y aparecer géneros nuevos de acuerdo con las necesidades comunicativas, como el *chat* y hoy el *twitter*, y su forma puede variar de acuerdo con las diferencias culturales (Alvarado y Yeannoteguy, 2007: 27-29. Charaudeau y Maingueneau, 2005: 285-292).

están articulados de un modo sintácticamente más complejo, con mayor abundancia de estructuras subordinadas, coordinadas e interordinadas”. (Figueras, 2001: 66)

3° Instrucciones que da el SP punto y seguido: Con la colaboración de la mayúscula inicial, el punto y seguido marca los límites de una unidad sintáctica y semántica, señalando que el segmento que sigue a continuación es una unidad informativa distinta, por lo que el punto y seguido transmite la instrucción de suponer que lo que se acaba de leer es una unidad independiente y no crea la expectativa de que lo que sigue deba interpretarse como una explicación o comentario del segmento ya cerrado; sin embargo, la nueva unidad está “temáticamente” relacionada con la precedente, dado que cada ET desarrolla un aspecto que da unidad al párrafo. Y siguiendo el símil del tránsito (ver nota 29), el punto y seguido sería un puesto de peaje, al ser una señal de parar brevemente para pasar al otro enunciado textual.

2.4.3.1.4. El punto y coma: La unidad textual *cláusula textual* (CT)

1° La unidad cláusula textual. El punto y coma actúa —junto con los dos puntos y la coma— al interior del ET, y en general se explica en función del criterio de la proximidad de significado, ya que el autor inserta este SP en segmentos que desarrollan aspectos temáticos muy relacionados, función que lo diferencia del punto y seguido (ET). El punto y coma anuncia que el nuevo segmento proporciona información que completa (explica, comenta, desarrolla) la ya aportada por la cláusula textual previa, empero no da señales de la “naturaleza informativa” de la CT que la sigue.

2° Tipología de CT: El empleo del punto y coma que consignan varios autores es el de la yuxtaposición sintáctica (Martín, 1990: 21; Benito, 1992: 91; RAE, 1999: 66), ya que este signo permite yuxtaponer unidades textuales que adoptan la forma de una oración, sea esta simple o compleja. Pero, como la información está estrechamente conectada, entre las cláusulas, además de la yuxtaposición, se establece una relación de interdependencia semántica.

Recordemos el ejemplo (3.b) (Pág. 35): “Encarga tus muebles el lunes; llévalos a casa el martes”. En este caso, la yuxtaposición está dada porque la segunda CT (“llévalos a casa el martes”) completa lo dicho en la primera CT (“Encarga tus muebles el lunes”) —segmento que “tiene sentido en sí mismo, en términos de que se puede comprender prescindiendo de lo que figura a su derecha” (Linares, 1979: 86)—, pero la relación entre ambas CT no se establece con una marca léxica, sino con el SP punto y coma, ya que este último opera como un aviso que anuncia que la información —que aquí designa una continuidad (“hacer X y hacer Y”)— del segmento que sigue está conectada con la cláusula precedente. Es decir, con el punto y coma la interdependencia semántica se da cuando la segunda cláusula completa la información respecto de la CT que la antecede, formando una unidad de sentido.

Otra función que presenta Figueras es el la incrustación del punto y coma delante de la introducción de estructuras adverbiales impropias (causales, concesivas, finales, consecutivas, comparativas, condicionales), un grupo que formal y funcionalmente es heterogéneo, pero que en términos semánticos se pueden agrupar (excepto las comparativas) de acuerdo con el concepto relacional de causalidad, v.g.:

7) El incidente provocó un gran escándalo; aunque determinados grupos de poder habían intentado por todos los medios que los hechos no se hicieran públicos. Ejemplo tomado de Figueras (2001: 74).

Observamos, por una parte, en el ejemplo que el punto y coma divide las partes de una relación concesiva (la segunda CT no produce efecto en la CT que la antecede); por otra, el texto citado (7) manifiesta que el punto y coma desarrolla una vinculación semántica mayor que el punto y seguido (lo dicho en la segunda CT se opone a lo dicho en la primera CT, pero no excluye el cumplimiento de esta última). Al precisar el tipo de relación semántica, el nexos facilita la interpretación (nótese cómo cambia el significado si elidimos el conector *aunque*), porque

el punto y coma (...) no indica si el nuevo segmento (...) debe interpretarse como causa, consecuencia, contraargumento, reformulación, resumen, ejemplificación, etc., de lo dicho en el segmento previo. Para explicar claramente qué relación de significado mantienen las dos cláusulas entre sí es preciso recurrir a un marcador discursivo (...). (Figueras, 2001: 70)

La otra función que atribuye Figueras al punto y coma es la de coordinación de series con diversos elementos, series que distribuyen la información de modo más complejo, para lo que desarrollan una puntuación interna que está bajo el nivel estructural del punto y coma. Este signo “permite ofrecer una descripción más completa (con más facetas y matices) del aspecto temático abordado en el enunciado” (Figueras, 2001: 79).

3° Instrucciones que da el SP punto y coma. Dado que la CT anuncia que la información del segmento que sigue está estrechamente conectada con la cláusula precedente, “el lector debe suponer que el escritor tiene la intención de proporcionar más información, así que no da por terminado el procesamiento de la unidad textual que está leyendo hasta llegar al punto y seguido” (Figueras, 2001: 71). Y siguiendo el símil del tránsito, el punto y coma sería un “ceda el paso”: con una parada breve, el lector procesa una información que se relaciona estrechamente con lo que ya ha interpretado.

2.4.3.1.5. Los dos puntos: La unidad textual enunciado oracional (EO)

1° La unidad enunciado oracional. Concordando con la Academia, Figueras plantea que los dos puntos se explican como una marca que detiene el desarrollo del discurso para llamar la atención sobre lo que sigue. Esto podría significar que los dos puntos son similares al punto y coma o que serían intercambiables (RAE, 1999: 67), pero Figueras hace la siguiente distinción: si bien el punto y coma anuncia que la información del segmento que sigue está estrechamente conectada con la cláusula precedente, el segmento a la derecha del punto y coma está al mismo nivel jerárquico que el segmento anterior. “Los dos puntos, en cambio, anuncian un segmento que se subordina, desde el punto de vista informativo, al segmento textual previo” (Figueras, 2001: 83); esto es, los dos puntos señalan una restricción en la interpretación del segmento que introducen. Por tanto, funcionando al interior de la CT, ET y párrafo, los dos puntos establecen una jerarquía de subordinación respecto de la cláusula textual y la unidad anunciada por este signo de puntuación (EO) puede adoptar la forma de una oración simple o compleja.

Otra diferencia entre la CT y el EO es la siguiente: si un autor busca guiar la interpretación usando un punto y coma, debe adjuntar a dicho SP un conector discursivo; así, el autor entrega datos sobre la información que viene a continuación: avisa si el segmento que viene contradice, parafrasea, etc., el segmento anterior al SP punto y coma.

Observemos la proposición siguiente:

8) a. No la han operado ni medicado; por lo tanto, vivirá. b. No la han operado ni medicado: vivirá.

En (8a), el punto y coma necesita de un conector para establecer una relación consecutiva o de otro tipo. En cambio (8b), los dos puntos por sí mismos pueden derivar una interpretación consecutiva, ya que este signo conecta proposiciones relacionadas sin necesidad de un nexa léxico.

2° Tipología de EO. Además de lo señalado, los dos puntos se emplean tras el vocativo que da inicio a una carta; para anunciar una enumeración y también para cerrarla como marca que se ubica antes del elemento anafórico (*así, esto, estos, ésta, estas, eso, esos, esa, esas*) que recoge el significado de la parte del discurso recientemente emitido:

9) Es indudable que la técnica nivela y que la sociedad industrial desarrollada democratiza: **estos** son hechos que (...) deben ser necesariamente reconocidos. Ejemplo tomado de Figueras (2001: 80)

El SP dos puntos también se usa para citas textuales³¹; cuando se da cuenta de un ejemplo de algo que se ha informado en el EO precedente; también se recurre a los dos puntos luego de expresiones de carácter reformulador (*a saber, en otras palabras, etc.*); al establecer una relación catafórica por medio de un demostrativo o un pronombre personal; al introducir una causa, consecuencia, conclusión, resumen o verificación de la EO precedente. Un último empleo se da en textos con formatos predefinidos, como son los jurídicos y administrativos, tras expresiones como: *Expone:*, *Solicita:*, etc.

3° Instrucciones que dan los dos puntos. Los dos puntos detienen el avance del discurso y transmiten la idea de que el nuevo segmento debe interpretarse como una unidad que amplía, explica, sintetiza, reformula, etc., lo dicho precedentemente, dependiendo la interpretación del significado de los segmentos. Y al comunicar que el segmento que continúa a ellos depende informativamente del anterior, otorga a los dos puntos una condición marcadamente subordinada desde el punto de vista discursivo.

2.4.3.1.6. La coma: La unidad textual *sintagma*

1° La unidad sintagma. Figueras coincide con varios autores consultados (Linares, 1979; Martín, 1990; Benito, 1992; Serafini, 1992) en realizar un estudio más extenso del signo coma en comparación con los otros SP, y esto deviene de que la coma presenta un uso complejo. Según Figueras, esta complejidad de la coma se debe a su polifuncionalidad y a que es el signo más estrechamente relacionado con la organización sintáctica del período.

2° Tipología del sintagma. Figueras plantea dos contextos generales de uso de la coma:

Primero, no se emplea la coma para separar el verbo de sus complementos fuertes. La coma anuncia y delimita complementos externos, periféricos o circunstanciales.

Según Figueras (2000: 111), las gramáticas distinguen dos tipos de complementos: nucleares (o centrales) y los circunstanciales (o periféricos o adjuntos). Los primeros son complementos fuertes del verbo; aquellos de los cuales no se puede prescindir, pues son exigidos por el verbo (complemento directo, indirecto y preposicional). Los circunstanciales —entendidos en un sentido muy amplio— comprenden los complementos que no están regidos por el predicado (complementos circunstanciales de tiempo, lugar modo, causa,

³¹ Algunos autores plantean que cuando la cita textual es precedida de los dos puntos, la cita suele comenzar con mayúscula, como es lo que señala la RAE (1999: 5.3.2).

etc.; oraciones subordinadas adverbiales; los complementos que, desgajados del resto de la secuencia, la modifican; los adverbios de modo, construcciones absolutas, vocativos, conectores, etc.).

Y segundo, no se emplea la coma para separar el sujeto del predicado, a excepción de deshacer alguna ambigüedad o si se introduce un inciso (segmento que debe quedar cerrado por una segunda coma).

Dicho esto, según la necesidad informativa, nuestra autora establece las siguientes funciones de la coma:

a) Para coordinar elementos de una serie: La serie puede ser cerrada (los elementos son de naturaleza similar y los dos últimos quedan coordinados por conjunción copulativa), abierta (al último elemento lo antecede una coma) o compleja (la coma ante conjunción copulativa distingue series de naturaleza diferente; cuando en la serie —probablemente por su extensión— se necesita emplear puntuación de mayor jerarquía que la coma, esta anuncia a qué serie pertenece un elemento).

b) Para marcar elisiones verbales: En secuencias yuxtapuestas que implican un mismo verbo, este se elide y se marca con la coma, y también cuando se elide el verbo con alguno de sus complementos fuertes. Asimismo, se necesita marcar con coma en construcciones con adverbios (del tipo *además*, *asimismo*) o cuando se elide una secuencia oracional completa.

c) Para desambiguar: Con el fin de evitar un malentendido o doble interpretación, la puntuación guía la interpretación que el autor quiere que se haga. Para esto basta recordar el ejemplo 2 (Pág. 32), cuando una coma cambió la suerte de un desdichado.

d) Para marcar cambios de orden: Figueras (2000: 99) plantea que, en el español, el orden normal de los constituyentes en el enunciado es como sigue:

Sujeto + Verbo + Complementos fuertes (complemento directo, complemento indirecto y complemento preposicional; atributo, en el caso de los verbos copulativos, como ser, estar, parecer) + Complementos circunstanciales (tiempo, lugar, modo, instrumento, causa, finalidad, etc.).

Entonces, en el caso de alterar este orden en la escritura (v.g. el sujeto se ubica tras el verbo), es frecuente separar el constituyente desplazado con una coma. Ahora bien, el desplazamiento sintáctico puede estar obedeciendo a “razones informativas”. Cuando el segmento que se ubica al comienzo o final de la secuencia representa información conocida o presupuesta acontece el fenómeno de la *tematización*, “recurso muy productivo en el texto escrito, porque permite mantener un orden lógico en la exposición: la información ya conocida precede a la información nueva” (Figueras, 2001: 96).

Otro constituyente desplazado pueden ser las construcciones subordinadas adverbiales (de tiempo, lugar y modo), tanto al inicio como intercaladas en el enunciado. También puede ser el caso de las construcciones adverbiales impropias, que, a diferencia de la cláusula textual, al estar al comienzo del enunciado indican que lo dicho en el primer sintagma se resolverá en el sintagma que viene a continuación, pues se establece una mayor relación semántica. Veamos el siguiente ejemplo:

10) Aunque se ha atacado y enmendado la obra de Parry en algunos de sus detalles, las pocas reacciones totalmente contrarias a su trabajo ya fueron dejadas de lado... Ong, W. (2004: 35).

Cuando las construcciones adverbiales impropias presentan el miembro con el nexo conjuntivo a continuación del que no lo tiene, se suele separar con coma ambos miembros.

e) Delante de proposiciones: Siguiendo a la Academia, Figueras plantea que es frecuente emplear la coma delante de proposiciones coordinativas adversativas introducidas por conjunciones como *pero*, *mas*, *aunque*, *sino*; delante de lasproposiciones consecutivas introducidas por *con que*, *así que*, etc., y de lasproposiciones causales y explicativas introducidas por *porque*, *pues*, etc.

f) Para delimitar incisos (complementos adjuntos): Antes de hacer la tipología de esta función, entenderemos por inciso “lo que se intercala en una exposición para explicar algo solo indirectamente relacionado con el tema” (DRAE, 1992: 1.152). El inciso puede aparecer en posición inicial, final o quedar inserto, lo que muestra que el inciso es una interrupción del hilo discursivo. En relación con el SP que se emplea para ubicar un inciso en un texto, Figueras plantea que depende de la ligazón sintáctica y semántica que desarrolla el inciso respecto del contenido de la secuencia: se ubican entre comas los incisos más ligados, y entre paréntesis o guiones largos los más alejados o que realicen una mayor ruptura sintáctica.

Gramatical y semánticamente, los segmentos incidentales son heterogéneos, por lo que pueden ser:

f.1) Complementos explicativos: modifican una construcción nominal. En el caso de adoptar la forma de una proposición subordinada de relativo, la presencia/ausencia de la coma antes del pronombre relativo *que* es un instrumento para guiar la interpretación de si es subordinada de relativo explicativa (presencia de coma) o es subordinada de relativo especificativa (ausencia de coma). Las aposiciones³² también se construyen de acuerdo con la dicotomía de construcciones explicativas-especificativas. Figueras consigna, además, que, a diferencia de otros incisos, los complementos explicativos no admiten movilidad.

f.2) Complementos de la enunciación³³: segmentos que “proporcionan información sobre el acto de producción del enunciado (quién lo ha producido, con qué intención, etc.); o expresan la actitud del locutor ante el interlocutor y ante lo que enuncia” (Figueras, 2001: 103). Un caso es el vocativo, el cual, como segmento que proporciona datos de la enunciación al interpelar al interlocutor, es un recurso que difícilmente se encuentra en textos escritos, salvo en cartas privadas o diálogos literarios. Otro caso son las expresiones parentéticas del tipo “*creo yo*”, “*a mi parecer*”, que constituyen una estrategia para moderar la fuerza de lo afirmado. Figueras consigna que estos complementos admiten movilidad.

f.3) Construcciones absolutas: Figueras advierte que una construcción absoluta³⁴, al quedar en posición inicial del enunciado, cumple una función cohesiva y queda delimitada por una sola coma, la que la separa del resto de la secuencia.

³² El DRAE define aposición como “complementación de un nombre, un pronombre, o una construcción nominal, a los que por lo común sigue inmediatamente para explicar algo relativo a ellos”. (RAE, 1992: 171)

³³ Citando a Benveniste, Figueras plantea que la enunciación “se define como el acto individual de utilización del sistema de la lengua por parte de un hablante particular. El resultado del acto de enunciación es el enunciado (que supone el producto, la materia de la actividad de la enunciación)” (Figueras, 2001: 103).

³⁴ De acuerdo con el Esbozo, se refiere a las formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio y participio) que pueden constituirse como elementos que “pueden adquirir cierta independencia oracional equivalente a una subordinada circunstancial. En construcción absoluta forman un juicio lógicamente completo”. (RAE, 2005: 3.16.1b)

f.4) Expresiones conectivas: Figueras alude con el concepto de elementos conectivos a un grupo extenso y heterogéneo de marcadores discursivos. Según Martín y Portolés, los marcadores del discurso

son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional (...) y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín y Portolés, 1999: 4.057);

Por tanto, son elementos que sirven para enlazar las partes de un enunciado y funcionan en este —de acuerdo con el significado con el que los clasifican estos autores— como estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales.

Junto con las expresiones conectivas existen “ciertos adverbios que, colocados en posición periférica, complementan, califican, modifican, a todo el enunciado; se trata de elementos como *desgraciadamente, desafortunadamente, (...), etc.*” (Figueras, 2001: 109). Nuestra autora advierte que, para guiar la interpretación, es necesario incrustar el SP coma de acuerdo con lo que se quiera decir:

11) a. Se lo dijo, sinceramente b. Se lo dijo sinceramente

El enunciado (11a) construye una secuencia donde la coma deja al adverbio como elemento incidental y obliga a interpretarlo como modificador de un elemento sintácticamente superior en la jerarquía de los constituyentes (todo el constituyente precedente), cuyo significado puede construirse como: “*Te digo sinceramente que le hablé*”. En (11b), la ausencia de la coma obliga a interpretar al adverbio como modificador solo del sintagma verbal (= “*Te digo que le hablé de modo sincero*”).

3° Instrucciones que da el SP coma. Decíamos al comienzo de 3.4.7.1.6. que la coma es un signo polifuncional y que es el que está más estrechamente relacionado con la organización sintáctica del período; por esto mismo, Figueras señala que es difícil plantear una única instrucción. “En general, la coma sirve para definir los que pueden considerarse «complementos circunstanciales» o «adjuntos»” (Figueras, 2001: 110), de los que puede prescindirse porque no están exigidos: los clásicos complementos de tiempo, lugar y modo; también los incisos, los complementos adjuntos en el principio de la secuencia, las oraciones subordinadas adverbiales, proposiciones adverbiales impropias y, dentro del sintagma nominal, los complementos de nombre explicativos (oraciones subordinadas y aposiciones). La coma sirve para anunciar y delimitar sintagmas: avisa al lector que el sintagma que delimita tiene un nivel de complementación más periférico que el de los complementos fuertes, y la coma obliga a interpretar que el sintagma que anuncia está complementando a un elemento sintáctico superior. “En función del significado del sintagma anunciado o cerrado por la coma, y teniendo en cuenta la estructura general del enunciado, el lector debe decidir a qué elemento de la frase modifica el complemento delimitado por este signo” (Figueras, 2001: 112). Con esta instrucción también observamos que la coma sirve para desambiguar.

La coma, además, tiene una función copulativa e instruye al lector que el siguiente segmento de una coma debe interpretarse, “no como un complemento del núcleo del segmento anterior en la cadena sintáctica, sino como un complemento que debe unirse (...) a un elemento de nivel jerárquico superior” (Figueras, 2001: 113); en función de lo que ya ha

leído, el lector se proyecta sobre la secuencia que viene y la coma lo ayuda de modo eficaz a construir dicha estructura. Por último, la coma señala elisiones verbales, y de acuerdo con la instrucción establecida, podemos explicar dicha función con el siguiente ejemplo:

12) “Hobbes es muy claro (...): Hallamos en la naturaleza del hombre tres causas principales de discordia: primera, la competencia; segunda, la desconfianza (...). La primera impulsa a los hombres a atacarse para lograr un beneficio; **la segunda, para lograr seguridad...**” (Savater, 2008: 74)

La coma antes del sintagma preposicional **para lograr seguridad** no permite interpretarlo como un complemento del sustantivo inmediatamente anterior **segunda** y el lector debe deducir a qué elemento complementa. Una hipótesis es pensar que la coma está en lugar de otro elemento, y que es el mismo que está en la cláusula precedente: el sintagma verbal “impulsa a los hombres”. “Esta es (...) la hipótesis más razonable (y quizá más económica, en términos de procesamiento), porque esta segunda cláusula [**la segunda, para lograr seguridad**] carece de [sintagma verbal] y presenta una estructura similar a la cláusula anterior” (Figueras, 2001. 114).

Finalizando con el símil del tránsito, la coma transmitiría la instrucción que da una señal de peligro, ya que anuncia el ingreso de un vehículo por algún lado: la coma anuncia la incorporación de un segmento a la información que se está procesando en el enunciado (“a la vía por la que se está circulando”).

2.4.3.2. Marcas de segundo régimen

2.4.3.2.1. Introducción de un segundo discurso

2.4.3.2.1.1. Guiones largos y paréntesis³⁵

1° La unidad incidental: Con los SP guiones largos y paréntesis los escritores incrustan información incidental que funciona como complemento de lo ya dicho y crean un discurso paralelo que “comenta y amplía el discurso base”. Ahora bien, además de delimitar segmentos que crean unidades internas de la unidad textual —dado que tienen un rango inferior a la unidad en que se insertan—, entre los guiones largos y paréntesis existe una diferencia jerárquica que dice relación con el nivel de integración a la unidad textual en que se incorporan:

13) a. (...) Descartes cometió equivocaciones en el mundo de lo psicológico cuando dijo que el alma y el cuerpo se unían en la glándula pineal (**lo que hoy llamamos hipófisis**), esa parte del cuerpo que en ese momento no se sabía para qué servía. (Savater, 2008: 101.) b. Sin duda, este es el pensamiento revolucionario por excelencia, motor último —**mejor o peor arropado con justificaciones teóricas**— que ha impulsado todas las sublevaciones modernas. (Ibíd.: 83)

Por otra parte, veíamos que la coma delimita incisos, misma función que desarrollan los paréntesis y los guiones largos. Empero, advierte nuestra autora, “la serie *comas-guiones largos-paréntesis* se corresponde con un orden de mayor a menor dependencia o vinculación del inciso con respecto del texto circundante” (Figueras, 2001: 117), que es lo

³⁵ Figueras trata los guiones largos y paréntesis de manera conjunta, por razones de su funcionamiento discursivo muy cercano.

que se observa en (14): el sintagma que abre (14.b) (**Sin duda**), como locución adverbial, está complementando a todo el segmento que continúa, existe una mayor analogía semántica, y los incisos definidos por guiones largos o paréntesis son sintácticamente independientes y “más desgajados”, desde el punto de vista informativo. Según Figueras, un método para comprobar el tipo de relación sintáctica que establece un inciso es retomar este último mediante una anáfora; por ejemplo (en lo que sigue modificamos textos anteriores —14a y 14b— y usamos de las negritas para marcar la correferencialidad y los signos de interrogación para señalar la construcción discursivamente inadecuada, ya que en este ejemplo la correferencialidad alude a un elemento que está en un segmento más desgajado en términos sintácticos):

14) a. ¿? (...) Descartes cometió equivocaciones en el mundo de lo psicológico cuando dijo que el alma y el cuerpo se unían en la glándula pineal (**lo que hoy llamamos, en el siglo XXI, hipófisis**), esa parte del cuerpo que en ese momento no se sabía para qué servía. **Tal nombre contemporáneo...** b. ¿? Sin duda, este es el pensamiento revolucionario por excelencia, motor último **—mejor o peor arropado con justificaciones teóricas; incluso, con razones místicas—** que ha impulsado todas las sublevaciones modernas. **Esas razones convincentes...** c. Como ya se lo señaló, las razones principales de pelea entre los individuos, **según explica Hobbes**, son: “Primera, la competición; segunda, inseguridad o desconfianza (...)”. **Tal autor...** (Ejemplo tomado, y modificado, de Savater, 2008: 75.)

Este ejemplo constituye otra prueba de que los paréntesis y guiones largos delimitan unidades no integradas, pues observamos que los incisos de (15a) y (15b) desarrollan una puntuación interna autónoma, por lo que la correferencialidad no es adecuada; en cambio, (14c) es un texto adecuado, en tanto la correferencialidad se construye respecto de un inciso integrado que está entre comas.

2° Tipología de usos: Si bien guiones largos y paréntesis definen incisos secundarios, existen diferencias entre estos 2 pares de signos. Los guiones largos, por una parte, introducen un comentario, pero su característica es que supone una interrupción —a veces abrupta— del hilo discursivo. Además, y siguiendo a la RAE (véase Ortografía: 77-78), Figueras plantea que se usan en los textos dialogados, con la función de marcar la apertura de los parlamentos de cada personaje y señalar las aclaraciones del narrador.

Los paréntesis, por otro lado, introducen incisos aclarativos o explicativos, que entregan datos suplementarios al hilo discursivo y ayudan en la comprensión que hace el lector respecto del texto. Finalmente, nuestra autora define los siguientes usos:

a) Enmarcar datos numéricos o toponímicos. b) Para remitir a diagramas, figuras y tablas. c) Para aclarar siglas. d) Para dar el significado de una palabra o expresión. e) Para encerrar una palabra o parte de ella y evitar introducir una opción en el texto. f) Para señalar las acotaciones en las obras de teatro. g) Para reconstruir, en textos transcritos o códices, palabras o partes de ellas que no se leen claramente en el original.³⁶ h) Para encerrar lo que se ha omitido de una cita textual.

Existen los corchetes ([]) como signos equivalentes a los paréntesis, pero que se emplean en casos especiales: i) para introducir una nota aclaratoria al interior de un paréntesis, y ii) cuando en una cita o transcripción textual el emisor incluye un comentario.

³⁶ Para un estudio más acabado de este tema, véase el libro de Blecua *Manual de crítica textual*: 144-145. Véase también la nota que sigue.

3° Instrucciones: En términos de organización de la información, los guiones largos y los paréntesis desarrollan una función aclaratoria similar; incluso, en ciertos contextos, sus diferencias pueden desaparecer, en especial cuando se inserta un inciso dentro de otro. Podría resumirse que “estos signos comparten la función de definir unidades textuales de segundo plano en el texto; esto es, acotan segmentos que reelaboran, califican, valoran, reformulan y amplían lo dicho anteriormente” (Figueras, 2001: 123). Al introducir uno de estos signos, la instrucción que se transmite es que se debe interrumpir la estructura sintáctica y semántica de la secuencia, pues se anuncia una digresión; al llegar al segundo signo, se le indica al lector que debe cerrar el inciso, por lo que tiene que recuperar desde la memoria la estructura de la secuencia interrumpida. La inserción parentética semeja la señal que obliga al conductor a desviarse por una carretera secundaria, para luego poder seguir por la vía que llevaba.

2.4.3.2.1.2. Comillas

1° La unidad entre comillas: Con este signo, el emisor introduce una información/opinión/afirmación que no es propia.

2° Tipología de usos: Formalmente, existen tres tipos: las angulares, llamadas también latinas o españolas (« »), las inglesas (“ ”) y las simples (‘ ’)³⁷. Según la RAE, el uso puede ser indistinto y suelen mezclarse cuando se emplean comillas en un segmento entrecomillado (véase RAE, 1999: 79). Figueras plantea las siguientes funciones:

a) Para marcar los límites del discurso de otro locutor, por ejemplo:

15) Como ya se lo señalé, las razones principales de pelea entre los individuos, según explica Hobbes, son: “Primera, la competición; segunda, inseguridad o desconfianza (...)”. (Savater, 2008: 75)

Observamos que las comillas integran plenamente el segmento y bastaría eliminarlo para comprobar que se dificultaría la interpretación de la unidad textual, dado que aclara o comenta lo dicho; mientras que los segmentos entre paréntesis (12a) y guiones (12b) es posible sacarlos sin alterar mucho el significado.

b) Para indicar que una palabra o expresión es impropia o vulgar, procede de otra lengua o que se está empleando irónicamente. Para explicar el significado de una palabra (también se emplean para este fin las comillas simples).

El uso para mencionar palabras o expresiones, Figueras lo denomina de “distancia”, “porque está en función de la actitud del sujeto con respecto a la expresión mencionada” (Figueras, 2001: 126)³⁸.

c) Para realizar una referencia bibliográfica.

3° Instrucciones: Las comillas que abren avisan al lector que introducen la voz de un segundo hablante, “y le obligan a tratar el nuevo segmento como una unidad textual de naturaleza distinta a la del texto previo a este signo, porque el escritor indica

³⁷ Además existe el signo doble llamado antilambda (<...>), también denominado diplo. Según Juan Pérez, este signo “dio origen a las actuales comillas latinas. En los códices y manuscritos antiguos encerraba los textos tomados de las sagradas escrituras. En la paleografía y bibliología actuales se emplea para encerrar las reconstrucciones conjeturales de palabras o textos borrados”. (Pérez, J. 1999: 2).

³⁸ Este uso convive con procedimientos tipográficos como destacar esas palabras y expresiones con letra cursiva, negritas, versalitas o mayúsculas.

de modo ostensivo que no es responsable de esas palabras” (Figueras, 2001: 127). El segmento entrecomillado desarrolla una enunciación propia: cambian los personajes, tiempos verbales, lugares, etc.; se presentan coordenadas deícticas diferentes de la secuencia discursiva que está antes de las comillas. Y, por último, las comillas que cierran anuncian que el primer hablante vuelve a tomar la palabra.

2.4.3.2.2. Marcadores de modalidad

Planteábamos (3.4.7.) que —en el discurso escrito— los signos indicadores de modalidad funcionan como delimitadores de un nuevo segmento en el discurso base. Ahora, para entender las funciones de estos SP hay que distinguir entre modalidades de la enunciación (v. nota 33) y modalidades del enunciado:

i) Modalidades de la enunciación: refieren a las actitudes que adopta el emisor frente al receptor. Según Figueras, se postulan tres modalidades: declarativa, interrogativa e imperativa (*Pedro enseña* / *¿Andrés estudia?* / *Trabaja, niño*).

ii) Modalidades del enunciado: Expresan postura del emisor en relación con el contenido del mensaje (lo que enuncia), a través de la cual el hablante presenta los hechos como verdaderos (los recursos lingüísticos pueden ser *te aseguro*, *es verdad*, etc.), necesarios (*es preciso*, *es necesario*, etc.) o como posibles (*probablemente*, *es probable*, etc.). Pero también el emisor puede manifestar juicios subjetivos o apreciativos respecto de lo dicho (*me alegro*, *es triste*, etc.).

2.4.3.2.2.1. Signos de interrogación

1° Junto con las comillas y signos de exclamación, algunos autores llaman a los interrogativos “signos dobles” (Polo, 1974; Pérez Ortiz, 1999) en razón de que uno abre y otro cierra el segmento³⁹; sin embargo, en la historia del español no siempre ha sido así. María García da cuenta de este fenómeno y cita el *Prontuario de ortografía de la lengua castellana* (RAE, 1844: 33):

La interrogación se pone al fin de una cláusula en que se hace alguna pregunta; v. g. Dónde vas? A qué vienes? (...) Cuando el período interrogativo es largo debe ponerse al principio la nota o signo de interrogación en orden inverso (¿).
(García, 2001: 154)

En español fue un proceso de adopción lento el uso doble del signo interrogativo y su generalización, seguramente, se debió a que la sintaxis del español no ayuda en muchos casos a deducir en qué momento se inicia la frase interrogativa⁴⁰.

2° Tipología de usos: La función de la modalidad interrogativa de la enunciación es pedir información⁴¹. Pero también existen la interrogación de examen (*¿Qué entiende Chomsky por gramática?*); retórica (común en el tipo de ensayo con el que se busca persuadir de una opinión personal: *¿Es correcto plantear la dicotomía cultura-biología para comprender el lenguaje?*); especulativa (*¿Dios existe?*), y la de carácter expositivo. A este tipo, Figueras le dedica un apartado, dado que es muy común en el texto académico que busca estimular

³⁹ Nótese que la coma en incisos, guiones largos y paréntesis también entrarían en esta denominación.

⁴⁰ Hoy por hoy, en las salas de *chato* en las otras formas de conversaciones en línea en español se observa con frecuencia que se emplea únicamente el signo de interrogación de cierre (?), lo que se puede deber a que se ahorra tiempo cuando se tecldea o puede ser a causa de la influencia de algún otro idioma.

⁴¹ Téngase presente la discusión que se desarrolló en 2.4-iii), respecto de la relación entonación-escritura.

el interés del lector por una respuesta que el emisor quiere entregar. Este piensa que dicha respuesta es un ofrecimiento de información relevante y, así, orienta la línea expositiva o argumentativa del discurso:

16) ¿Qué llevaría a Chomsky a rechazar toda posible historia funcional del lenguaje? Ciertamente, no una postura creacionista. Pensamos que para entender el rechazo chomskiano al enfoque evolutivo... (Soto, G. y Ricardo García, 1997: 7).

Formalmente, la pareja de signos se insertan donde comienza y termina el segmento interrogativo; esto es:

a) Si los vocativos y proposiciones subordinadas adverbiales están al comienzo del enunciado, no forman parte del segmento interrogativo (17a); en caso contrario, estos SP quedan integrados en aquél (17b).

17) a. Profesor, ¿quedó bien el trabajo? b. ¿Quedó bien el trabajo, profesor?

b) Una serie de interrogaciones pueden quedar separadas por comas y puntos y comas, en cuyo caso, cada secuencia se inicia con minúscula. Ahora bien, en caso de que la necesidad informativa implique una serie de preguntas separadas por punto y seguido, acontece que la marca inferior del signo de cierre (?) opera como punto y seguido (es lo que anteriormente hablábamos como fenómeno de absorción. Ver 2.4.2, nota 27).

c) Una secuencia interrogativa no puede estar formada por dos unidades separadas por un punto (18a); cada unidad se abre y cierra con signo interrogativo (18b), ya que cada unidad constituye un enunciado textual independiente.

18) a. * ¿Llegó el Profesor. Quedó bien el trabajo? b. ¿Llegó el profesor? ¿Quedó bien el trabajo?

d) El signo de cierre escrito entre paréntesis (?) expresa duda e ironía (RAE, 1999: 5.6.5).

3° Instrucciones: Con la pareja de signos, el emisor comunica ostensivamente dónde comienza y finaliza un segmento interrogativo, el cual lleva a interpretar al lector qué busca el emisor con la pregunta (persuadir, especular, entregar información, etc.).

2.4.3.2.2.2. Signos de exclamación

1° Esta pareja de signos constituye un recurso con el cual el escritor puede transmitir emotividad y delimitar segmentos que transmiten diferentes modalidades del enunciado. Por ejemplo, si enmarcan un segmento imperativo, indican al lector que debe interpretar la exclamación como enunciado exhortativo; si es un segmento que expresa deseo (*ojalá*), el lector interpretará un segmento desiderativo. Dada la subjetividad con que son asociados estos signos, Figueras plantea que es frecuente encontrarlos en textos donde se da una opinión personal.

2° Tipología de usos: Formalmente, tiene un funcionamiento similar a la interrogación. Esto es:

a) Si los vocativos y proposiciones subordinadas adverbiales están al comienzo del enunciado, no forman parte del segmento exclamativo (como el caso de la interrogación en (17a)); en caso contrario, estos SP quedan integrados en aquél.

b) Las exclamaciones desarrolladas en una serie pueden quedar separadas por comas y puntos y comas, en cuyo caso cada secuencia se inicia con minúscula.

c) Una secuencia exclamativa es una unidad informativa que no incluye el nivel textual del punto.

d) El signo de cierre entre paréntesis (!) expresa sorpresa e ironía (RAE, 1999: 5.6.5).

3° Instrucciones: Con la apertura de estos signos, el emisor comunica ostensivamente al lector que comienza una aserción en que se marca la subjetividad, y este último debe interpretar cuál es la actitud del emisor (indignación, sorpresa, etc.). Con el segundo signo se interpreta que se cierra el segmento exclamativo.

2.4.3.2.2.3. Puntos suspensivos

1° Este SP señala una interrupción del hilo informativo del texto que se construye, dejándolo incompleto, y la secuencia queda en suspenso.

2° Tipología de usos: La elisión de información puede obedecer a diferentes factores y de ahí depende su ubicación y uso:

a) El punto suspensivo inserto al final de una enumeración informa que se trata de una serie inacabada o extensa⁴².

b) Un uso técnico es cuando se dejan entre paréntesis (...) o corchetes [...] para informar el segmento que se ha omitido de una cita textual (ver uso de paréntesis: h).

c) Para dar un valor subjetivo. Cuando se busca reproducir una vacilación, imprecisión, dilación e interrupción, y también cuando se busca expresar una emoción (una duda, temor, etc.).

19) Muchos son los que aseguran que esperan ser felices, pero son pocos los que se atreven a asegurar que ahora mismo lo son... Savater. 2008: 46.

d) Respecto de la combinación con otros signos, y siguiendo a la Academia, nuestra autora señala: "Tras esta marca no puede aparecer un punto, aunque sí el resto de signos de puntuación" (Figueras, 2001, 134), y entendemos que esto se debe al fenómeno de absorción del que hemos hablado. El uso de mayúscula luego de puntos suspensivos depende de si estos cierran el significado que quiere dársele al enunciado, v.g.:

20) El amor ya no perturbaba su vida íntima... Esta certidumbre arrobó a Kazu (...). (Mishima, 1986: 46)

Asimismo, los signos de exclamación e interrogación se insertan antes o después de los suspensivos, lo que queda condicionado a si la secuencia exclamativa o interrogativa está completa o incompleta.

e) Por último, Figueras nos recuerda que la cantidad de puntos en este SP es de tres y que no por incrustar más se conseguirá una "mayor sensación de suspensión". Aunque esto no siempre ha sido así, tal como nos recuerda Millán:

⁴² Para este uso de enumeraciones abiertas, Figueras advierte, por una parte, que algunos tratadistas proponen el uso de la palabra *etcétera* (del latín *et cetera*: y lo demás), en especial si el texto es de índole formal, y, por otra, que luego del último elemento de la serie se debe elidir la coma e incrustar solo los signos suspensivos. Respecto del uso de la palabra *etcétera*, Polo señala que, por incluir la conjunción *y*, no debería usarse coma delante de ella, "pero es costumbre arraigada utilizarla" (Polo, J. 1974: 309).

El auténtico reino de los puntos suspensivos (...) fue sin duda el Romanticismo. Esa época de expresión sin barreras de las emociones del alma encontró en ellos un eficaz aliado ortográfico, (...) su extensión podía variar en función de la pasión o emoción (o algún otro factor que se nos escapa) de cada frase. (Millán, 2005: 80-81)

Y lo mismo ocurría para el signo de exclamación en el Romanticismo (Ibíd.: 100); sin embargo, el uso de duplicar o replicar dicho SP es frecuente encontrarlo hoy en ciertos tipos textuales o en foros de la web, quizá con un fin enfático.

3° Instrucciones: Los puntos suspensivos indican que parte de la información se ha dejado intencionalmente implícita y, para interpretar el enunciado, el lector “se ve obligado a recurrir (a acceder) a sus conocimientos generales para recuperar o construir ese contenido que el escritor ha decidido no transmitir de modo explícito” (Figueras, 2001: 135); esa recuperación puede haber sido supuesta por el emisor (en el caso cuando un refrán queda “en suspenso”: “En casa de herrero...”) o este pretende producir algún efecto en el lector (transmitir un sentimiento, etc.). Pero también puede ocurrir, como advierte Figueras, que opere la imaginación del lector y que este derive “una serie de implicaturas débiles” (Ibíd.: 136), por lo que es necesario que el escritor desarrolle un texto en que el lector pueda ir desarrollando una lectura cohesiva y coherente.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

Planteábamos en la introducción que para llevar a cabo nuestra investigación se trabajará con informantes de Cuarto y Octavo Básico y de Segundo Medio, y que la secuencia progresiva en un contexto educacional obedece a que en esta investigación se simulará un estudio longitudinal aplicando un método de estudio transversal. El método transversal significa que la investigación se realiza sobre un corpus que se obtiene en un momento determinado de diferentes grupos de sujetos para luego comparar sus respuestas (Serra *et al.*, 2000). El método longitudinal consiste en poder conocer la evolución del objeto de estudio a lo largo del tiempo —que en la teoría significa “seguimiento de uno o más sujetos durante un tiempo” (Ibíd.: 75)—. La simulación de un estudio longitudinal se refiere a que se tomará una muestra en un momento determinado —método transversal— y se compararán diferentes grupos etarios que están en una relación de progresión evolutiva (cuarto básico, octavo básico y segundo medio), y es esta relación progresiva la que simula la evolución de nuestros informantes, quienes, además, pertenecen a un mismo establecimiento educativo.

Se aplicará un mismo instrumento, en el mismo lapso, a diferentes grupos de alumnos de un colegio de la Región Metropolitana, cuyas edades fluctúan entre los 9 y los 16 años. Estos alumnos comparten ciertas homogeneidades que permiten proyectar un desarrollo en el transcurso del tiempo —y la simulación longitudinal, por tanto—: son de un solo colegio, de clase media, con al menos un padre profesional. La aplicación del instrumento en un solo colegio disminuye el impacto de potenciales diferencias socioculturales que pudieran interferir en las variables independientes con las que se trabajará.

3.2. Universo y corpus

Los informantes corresponden a alumnos por cada uno de los siguientes cursos: 4.o Básico A, 8.o Básico A y 2.o Medio A. Estos alumnos pertenecen a un colegio particular subvencionado de la comuna de San Miguel, Región Metropolitana, cuya colegiatura sobrepasa levemente los 1.000 alumnos.

La selección de dicho establecimiento estuvo definida por su trayectoria académica: desde que se inició el Simce, dentro de los colegios particulares subvencionados del país, siempre ha estado entre los primeros diez lugares —ocupando en ocasiones el primer puesto—; un alto porcentaje de sus alumnos de cuarto medio ingresa a la universidad; posee una infraestructura completa; de sus 43 docentes, 12 tienen títulos de postgrado y 2 son magísteres en el sector Lenguaje; la carga horaria de Lenguaje de 2.o a 8.o Básico es de 6 horas semanales; en 2.o Medio es de 5; en 4.o medio el plan común es de 3 horas y los que tienen el electivo en Lenguaje, suman 4 horas más.

Lo que se buscaba con la selección de nuestros informantes era tener elementos objetivos que nos indicaran que los informantes eran capaces de crear un texto y podían enfrentar la problemática de emplear SP.

3.3. Limitaciones del estudio

En nuestra investigación se asume que esta presenta algunos sesgos: el análisis se hará en un colegio específico del cual se ha dado el perfil, por lo que el grupo de estudio no se puede comparar con el universo de estudiantes chilenos; este estudio no es aleatorio, pues se definió un grupo de informantes del que se obtuvo el corpus de producción textual, y el diseño de nuestra investigación trata el tiempo de manera transversal y simula un estudio longitudinal. Ahora bien, es necesario agregar que la opción por un estudio transversal que simule uno longitudinal obedece a los plazos de permanencia establecidos por la Universidad de Chile para los programas de magíster.

3.4. Instrumento

Para obtener el corpus se aplicó un instrumento que consiste en una pregunta que sigue el modelo del ítem de producción textual de la prueba Simce. Las instrucciones de la pregunta fijan el tema, propósito, audiencia y formato textual. Con estas instrucciones los alumnos elaborarán un texto de intención no literaria y de carácter persuasivo. El instrumento que se aplicará busca elicitar un texto de índole académica que arroje usos de puntuación⁴³.

3.4.1. Etapas de aplicación del instrumento

Se aplicará la siguiente pregunta de desarrollo que el Mineduc presenta como modelo de la prueba de Escritura Simce de 2008:

(http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/orientacion/Orientaciones_4_Basico_2008.pdf):

“En tu escuela se está realizando una campaña para aumentar las actividades deportivas. Por esta razón, te piden que escribas un texto para poner en el diario mural sobre el deporte. A continuación, escribe un texto para poner en el diario mural para convencer a los niños de tu colegio de que es bueno hacer deporte.”

3.4.1.1. Validación del instrumento: Aplicación del pretest del instrumento

Para validar el instrumento se necesita saber si este “refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (Hernández et al., 2003: 347). Esto significa, por una parte, si la pregunta del instrumento está bien construida y resulta clara para los informantes, y, por otra, si logra elicitar usos de SP y así obtener el corpus para realizar la investigación. Por esto, se realizó un pretest en una institución de características similares a las de los

⁴³ La elección de la pregunta Simce obedece a que ya está validada en cuanto a que su aplicación arrojará producción textual. Para validación como elicitor de SP realizamos un procedimiento que se explica en 3.4.1.1.

informantes de nuestro corpus. El instrumento se aplicó en un curso de enseñanza básica (séptimo) de la comuna de Providencia, el 18 de mayo de 2009, por la docente Claudia Guichard Guerrero.

La metodología fue la siguiente: ese día asistió la totalidad de los alumnos del curso, cuya cantidad es 34. Se repartió a una mitad del grupo de estudio (17 alumnos) una hoja con el instrumento, la pregunta tenía incorporadas indicaciones explícitas de lo que se esperaba que emplearan como recursos de la lengua materna (entre estas, que usaran SP) en una producción escrita. La otra mitad del curso (17 alumnos) operó como grupo control⁴⁴, ya que el instrumento que se les aplicó solo contenía la pregunta; esto, con el fin de tener un punto de comparación entre un instrumento con instrucciones explícitas y otro sin estas, para ver si este último instrumento lograba que los alumnos produjeran textos donde aplicaran SP.

El instrumento con las indicaciones fue el siguiente:

“Lee atentamente las siguientes instrucciones: En tu colegio se está realizando una campaña para aumentar las actividades deportivas. Por esta razón, te piden que escribas un texto sobre el deporte para ponerlo en el diario mural. A continuación, escribe un texto con el fin de convencer a los alumnos de tu colegio de que es bueno hacer deporte. -Respetar el esquema de un texto: Título párrafos y uso de mayúsculas. -Utilizar los signos de puntuación. -Respetar la ortografía.”

El instrumento sin las indicaciones, aplicado al grupo control, fue el siguiente:

“Lee atentamente las siguientes instrucciones: En tu colegio se está realizando una campaña para aumentar las actividades deportivas. Por esta razón, te piden que escribas un texto sobre el deporte para ponerlo en el diario mural. A continuación, escribe un texto con el fin de convencer a los alumnos de tu colegio de que es bueno hacer deporte.”

3.4.1.2. Resultados del pretest

1° Respecto de la construcción del instrumento: El 60 % de los alumnos preguntó por la indicación del primer párrafo: “te piden que escribas un texto sobre el deporte para ponerlo en el diario mural”, ya que la entendían como una indicación de escribir un texto cualquiera sobre el deporte, y enseguida consultaban por la indicación: “A continuación, escribe un texto con el fin de convencer a los alumnos de tu colegio de que es bueno hacer deporte”, que la entendían como otra indicación. Y es esta última la que fija el tema, propósito, audiencia y formato textual (como decíamos en 3.4.), con lo que se busca ubicar a los informantes en el máximo de coordenadas y que no se enfrenten a la dificultad de no saber qué escribir, ni qué tipo de texto crear; además, se busca dar la señal de que se trata de un texto de índole académica. Entonces, dada la confusión planteada por los alumnos y dado que el objetivo es lograr que con unas instrucciones simples y claras los informantes eliciten un texto que arroje usos de puntuación —es lo que necesitamos recoger para analizar—, se modificó el instrumento para el momento de aplicarlo a nuestros informantes que constituyen el corpus de esta investigación. El instrumento quedó como sigue:

“Lee atentamente la siguiente instrucción: En tu colegio se está realizando una campaña para aumentar las actividades deportivas. Por esta razón, a

⁴⁴ El nombre de “grupo de control”, según Hernández et al., “indica su función: ayudar a establecer el control, colaborando en la eliminación de (...) influencias de las posibles fuentes de invalidación interna”. (2003: 206)

continuación, escribe un texto con el fin de convencer a los alumnos de tu colegio de que es bueno hacer deporte.”

2° En cuanto a las elicitaciones de usos de SP en el pretest: Se analizaron ambos grupos (sin instrucciones / con instrucciones explícitas de usos de recursos de la lengua) de acuerdo con porcentajes de niveles de logro. El concepto “nivel de logro” define los resultados esperados por parte de los informantes; así, hablaremos de niveles de logro en términos de los resultados esperados del instrumento en cuanto a su capacidad de elicitar usos de SP. Para esto, elaboramos una pauta de empleo de los SP punto final, punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, coma, dos puntos, guiones largos, paréntesis, comillas, signo de interrogación, signo de exclamación y puntos suspensivos:

Nivel de logro	Logrado (L)	Semilogrado (SL)	No Logrado (NL)
Signos de puntuación	El informante crea un texto usando la mayoría de los SP de primer y segundo régimen.	El informante crea un texto usando el 60% de los SP de primer y segundo régimen.	El informante crea un texto usando menos del 50% de los SP de primer y segundo régimen.

De acuerdo con esta pauta, se obtuvieron los siguientes resultados:

Grupo A: Con instrucciones

Nivel de Logro	N.o de alumnos	Porcentaje
Logrado (L)	12	70,6%
Semilogrado (S/M)	5	29,4%
No logrado (N/L)	0	0%
Total	17	100%

Grupo B: Sin instrucciones

Nivel de Logro	N.o de alumnos	Porcentaje
Logrado (L)	10	58,8%
Semilogrado (S/M)	7	41,2%
No logrado (N/L)	0	0%
Total	17	100%

Comparando ambos grupos, se produce una variación positiva en el nivel Logrado en el grupo de alumnos que recibieron instrucciones explícitas: hubo una superioridad de 11,8%. En el nivel Semilogrado, la superioridad fue del grupo sin instrucciones, y también de 11,8%. El nivel No Logrado no presentó casos. Las diferencias en el nivel de logro tienden a un equilibrio, lo cual nos informa que el instrumento es válido para aplicarlo y, así, poder realizar la investigación.

3.5. Análisis del corpus

Luego de obtenido el corpus, este se analizó aplicando el enfoque de Figueras (2001). Con este enfoque de la puntuación —a través de unidades textuales (texto, párrafo, enunciado

textual, cláusula textual, enunciado oracional y sintagma), junto con los SP que introducen un segundo discurso (guiones largos, paréntesis y comillas) y los que son marcadores de modalidad (signos de interrogación, signos de exclamación y signos suspensivos)—, se estudió lo que hacen estudiantes de enseñanza básica y media cuando incrustan SP. Se analizó dónde, cuándo y con qué fin emplean SP; además, se investigó cuáles son los SP más y menos empleados. Sin embargo, se debe tener presente que la explicación que proponemos “no pretende ser un manual normativo, sino más bien un conjunto de reflexiones sobre el uso e interpretación de los signos de puntuación” (Figueras, 2001: 14).

Los resultados se exponen de la siguiente manera: Se efectuó un análisis en dos etapas: primero se analizan los SP de primer régimen y, luego, los de segundo régimen. Para cada régimen de SP se da cuenta de ellos en términos cuantitativos, para lo que se presentan dos cuadros generales de los SP usados; luego, se desarrolla un estudio cuantitativo de cada signo, observando los datos por nivel de escolaridad y sexo, para así plantear una relación longitudinal. Paralelamente, se integran consideraciones cualitativas, las que están en función de explicar el comportamiento de cada signo de puntuación, de acuerdo con cada nivel de escolaridad con que se trabaja, y estableciendo la relación entre los niveles de escolaridad y el comportamiento de los informantes de acuerdo con su sexo.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Los signos de puntuación de Primer Régimen –

Análisis cuantitativo-cualitativo:

En el presente capítulo haremos el análisis cuantitativo-cualitativo de los datos obtenidos desde las creaciones textuales de los informantes, textos en los que incrustaron SP a partir de una instrucción dada.

A continuación se presenta un cuadro general de los SP de primer régimen empleados:

Presencia de signos de puntuación de Primer Régimen																					
Curso	Informantes			Texto (punto final)			Párrafo (punto y aparte)			Enunciado textual (punto y seguido)			Cláusula textual (punto y coma)			Enunciado oracional (dos puntos)			Sintagma (coma)		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
4º Básico	20	20	40	17	18	35	18	32	50	28	30	58	0	0	0	7	12	19	80	100	180
8º Básico	20	22	42	16	22	38	26	59	85	26	28	54	1	3	4	4	6	10	114	164	278
2º Medio	23	19	42	18	19	37	45	46	91	23	25	48	1	3	4	3	4	7	153	131	284
Total sexo	63	61		51	59		89	137		77	83		2	6		14	22		347	395	
Totales			124			110			226			160			8			36			742

Cuadro-3 - Descripción general de la cantidad y variedad de SP de primer régimen.

H: hombres M: mujeres

4.1.1. Estudio de la unidad texto(SP punto final)

Antes de todo, vamos a recordar que el texto es la unidad informativa “que comienza con mayúscula y la cierra el punto final”. Asimismo, decíamos que la función del punto final es señalarle al lector que el texto ya ha desarrollado el “tema global” (ver 2.4.3.1.1.) y, por tanto, que el texto ha llegado a su límite final. Entonces, a partir de estos conceptos vamos a analizar la presencia del punto final en nuestro corpus.

Si observamos los datos de presencia de los puntos finales en los textos de nuestros informantes y relacionamos estas dos columnas (informantes-texto), nos damos cuenta de que el Octavo Básico representa la mayor cantidad de puntos finales incrustados respecto de su universo (38 en 42 textos = 90%), en tanto el Cuarto Básico incrustó 35 en 40 textos (87,5%) y Segundo Medio, 37 en 42 (88%).

En el análisis longitudinal respecto del sexo se observa un comportamiento más homogéneo de las informantes mujeres: todas las mujeres del Octavo y Segundo Medio incrustaron el punto final y en Cuarto Básico fueron más que los hombres (18 frente a 17). Podemos señalar que las mujeres presentan un uso más estabilizado⁴⁵ del SP en cuestión. Respecto de los niveles de escolaridad, y de acuerdo con los datos presentados en el párrafo anterior, acontece un uso variable: Octavo Básico asciende el empleo respecto de Cuarto Básico, pero en Segundo Medio vuelve a bajar a los niveles de Cuarto Básico.

4.1.1.1. Ausencia del SP punto final

En el cuadro 3 solo aparecen los puntos finales que fueron incrustados por los informantes, pero se dieron casos en que los informantes concluyeron el acto de escritura y no incrustaron punto final; esto es, el informante desarrolló la unidad informativa texto y no cerró con el punto final, que es una marca formal⁴⁶ y ostensiva que le permite al lector interpretar que ha terminado el acto de escritura, tal como señalábamos al comenzar el análisis.

Lo que realizaremos ahora es retomar los datos totales de la presencia del SP punto final y efectuar una comparación⁴⁷ con la ausencia del mismo. Este trabajo se hará por curso, sexo y desarrollo longitudinal (cómo se comporta la ausencia según aumenta el nivel de escolaridad).

Si hacemos una lectura vertical del cuadro 3 en la unidad texto, observamos que la ausencia de puntos finales es mayor en 4° Básico y 2° Medio (5 casos en ambos niveles) y los sigue octavo, donde solo faltan 4. De lo que podemos observar hasta ahora, sorprende

⁴⁵ Con uso estabilizado de los SP entendemos que los informantes marcan el SP que es congruente con las condiciones formales de la distribución de la información que realiza. Con formal nos referimos aquí al hecho de que la puesta en página de un texto ha evolucionado hasta ciertas condiciones de constitución de página legible (se trata de lo que se ha señalado como zona visuográfica; ver nota 10). En el acto de escribir, ciertos SP establecen relaciones formales que están en función de la creación del discurso. Para cada signo estableceremos los parámetros de formalidad.

⁴⁶ Ver nota 45.

⁴⁷ Este trabajo se hará hasta el nivel del punto y seguido (enunciado textual), y al hacer tal análisis se darán las razones de por qué la comparación presencia-ausencia solo se puede efectuar hasta el nivel del enunciado textual.

la ausencia del SP que marca el cierre de un texto en los alumnos de 4° básico, ya que ellos escriben los SP o mayúsculas con rojo (de hecho, 24 textos —60%—marcan las mayúsculas, los SP o ambos con rojo. En octavo se dan 2 casos: 1 marca las mayúsculas iniciales de tres párrafos y el otro solo el primer párrafo de dos; en Segundo Medio no de dio ningún caso). Este recurso es fruto de una estrategia⁴⁸ empleada en el primer ciclo de enseñanza básica (Primero a Cuarto Básico) para fijar el uso de mayúscula y de los SP; es decir, podemos suponer que en este nivel deberían tener más presente la necesidad de incrustar esta marca como resultado de una didáctica que impacta en el uso de la puntuación. Además, se puede tener presente lo que señala Ferreiro —en una investigación que realizó sobre la evolución de la puntuación en niños de escuela primaria italianos y de habla hispana—, en cuanto a que

una de las pocas reglas (...) que hay en el uso actual de la puntuación se refiere a las mayúsculas, obligatorias después del punto así como al inicio del texto. De tal manera que, en el análisis de los textos infantiles, no podemos desentendernos de la mayúscula (Ferreiro, 1996: 130).

Se debe agregar que respecto de la función de este SP también se da el fenómeno de la absorción, en tanto los signos de segundo régimen que están al final del texto lo remplazan, ya que estos llevan punto en su forma sígnica (i.e. ?, ! y ...).

4.1.1.2. Ausencia longitudinal de SP punto final

Si analizamos cómo se comportan los informantes en la relación ascendente del nivel de escolaridad y sexo, tenemos que en Cuarto Básico, dentro de los 5 casos no marcados, solo 2 correspondieron a mujeres y ambos textos tienen más de un párrafo junto con una estructura más compleja que los hombres, en cuanto a empleo de otros SP. Los 3 hombres desarrollaron un texto de un solo párrafo, y junto con esto se presentó un caso en el que, además de no marcar el punto final, solo se incrustaron puntos seguidos que no eran seguidos de mayúscula. Esto nos está mostrando que los hombres están presentando —en este nivel— un uso menos estabilizado de los SP que las mujeres.

En Octavo Básico, los 4 casos corresponden a hombres y dos desarrollaron el texto en un solo párrafo, un tercero realizó 3 párrafos y sí marcó el punto y aparte en los dos primeros; el último caso estructuró la tipología textual de carta con la despedida formal correspondiente, en la que se suele no escribir punto final (*Saluda Atentamente Directorio del Deporte León Pradino*), y posiblemente eso lo llevó a no incrustar el SP.

En segundo medio encontramos que los 5 casos corresponden a hombres y solo dos de ellos desarrollan un texto de 1 solo párrafo. Entre los otros textos encontramos uno con 7 párrafos, en que el último párrafo, donde va el punto final, presenta un formato publicitario construido para llamar la atención (*“Las ganas por el deporte es algo que crece a medida que lo practicamos”*). Como sabemos, el lenguaje de la publicidad superpone la función apelativa en un enunciado, y para esto, entre otros recursos —como es “romper con las normas”, dice Pricken (2009: 159)—, suele no usar los SP. Quizá esto último es la razón de por qué no marca el punto final.

Tendremos una mejor imagen del comportamiento longitudinal de la ausencia del SP punto final si observamos el siguiente gráfico:

⁴⁸ Esta estrategia se debe a que el Mineduc (2008) plantea en los mapas de progreso del aprendizaje para la producción de textos escritos, en cuanto a los aspectos formales del lenguaje, desarrollar la habilidad de manejar aspectos caligráficos y ortográficos.

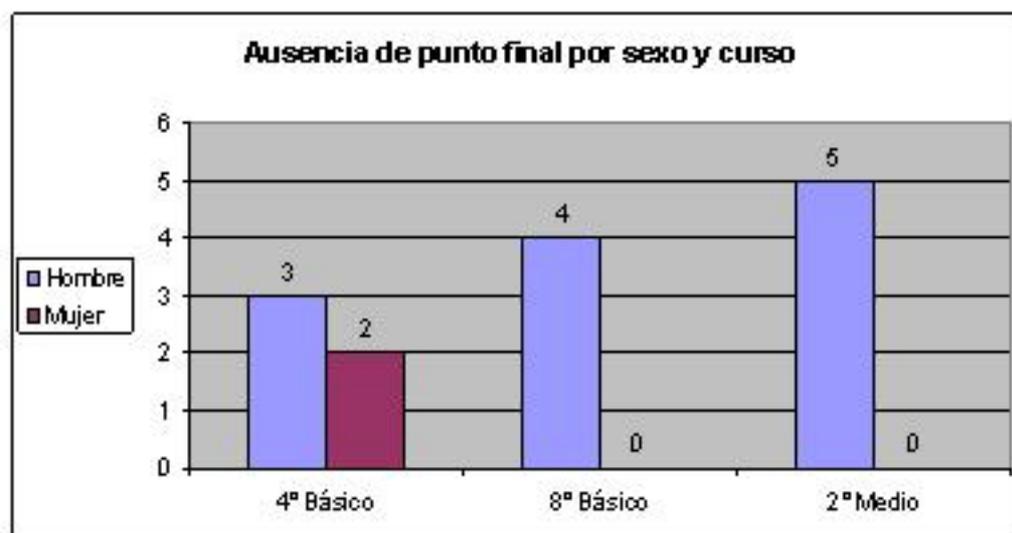


Gráfico-1 – Ausencia de punto final por sexo y curso

Por tanto, como dato porcentual, observamos que la ausencia de 14 puntos finales representa el 11% del universo de 124 textos, y de este corpus las mujeres presentan un uso estabilizado del SP en cuestión, ya que solo dos dejaron de insertarlo (1,6 %). Es decir, este corpus refleja un alto empleo de señalar el límite final de la unidad comunicativa básica que es el texto.

4.1.2. Estudio de la unidad párrafo (SP punto y aparte)

A partir del cuadro 3, observamos que el punto y aparte presenta una mayor frecuencia a medida que hay más escolaridad (50 en Cuarto Básico, 85 en octavo básico y 91 en segundo medio). Respecto del sexo, las mujeres incrustan más este signo en cada curso (observándose en Octavo Básico la mayor diferencia: 59 las mujeres y 26 los hombres; y en Segundo Medio se tiende a un empleo similar: 46 mujeres / 45 hombres); por tanto, las mujeres presentan un mayor uso en la relación longitudinal.

Por otra parte, volvemos a observar que en la incrustación de este SP también se da el fenómeno de la absorción, en tanto algunos signos de segundo régimen que llevan punto en su forma sígnica (i.e. ?, ! y ...) son marcados a final de párrafo. Y, a diferencia del SP punto final, aumenta la frecuencia del empleo del punto y aparte (posibilitado, también, porque hay mas instancias donde usarlo).

4.1.2.1. Ausencia longitudinal de SP punto y aparte

En 4.1.1. planteamos que hay casos en que los informantes concluyen el acto de escritura y no incrustan punto final, lo que nos permite comparar ausencia-presencia del SP punto final. Ahora bien, en el cuadro 3 damos cuenta de los puntos y aparte que están presentes, información con la que podemos hacer la comparación (ausencia-presencia) de este SP, en tanto el autor estructura formalmente un párrafo y no lo marca con el signo que señala su límite final. Esto es, nuestros informantes separan la información de sus textos —en el eje vertical (ver 2.4.2.)— en párrafos, los que visualmente se abren con sangría (o sin esta)

y se inician con mayúscula⁴⁹; al momento de concluir el párrafo el autor deja de escribir en ese renglón y pasa al siguiente o subsiguiente. Estas son las consideraciones formales que tuvimos en cuenta para definir la ausencia o presencia del SP punto y aparte.

Por otra parte, en el caso del punto final podíamos deducir directamente la ausencia del SP a partir de comparar en el cuadro 3 el universo de los textos escritos con la columna de los puntos finales incrustados, pero en el caso del punto y aparte ocurre que la cantidad de párrafos obedece a la planificación textual que hace el autor para distribuir la información. Por tanto, presentaremos el siguiente cuadro en donde se señala la ausencia del SP punto y aparte por curso y sexo:

Curso	Presencia de punto y aparte			Ausencia de punto y aparte		
	H	M	Total	H	M	Total
4° Básico	18	32	50	0	1	1
8° Básico	26	59	85	0	0	0
2° Medio	45	46	91	3	4	7
Total sexo	89	137		3	5	
Totales			226			8

Cuadro-4 - Presencia/Ausencia del SP punto y aparte

Aquí observamos que se altera la tendencia longitudinal de ausencia de puntos finales, dado que nos encontramos que es en el nivel de mayor escolaridad y en las mujeres donde se presenta mayor ausencia de puntos y aparte en un contexto formal de término de párrafo. En el caso de Primero Básico, además, la informante (M)⁵⁰ no marca el punto final. En Segundo Medio es solo un informante (H) el que no marca 3 puntos y aparte, y lo hace en una enumeración estructurada en 6 párrafos; de las dos informantes (M) que no marcaron el SP en cuestión, una tampoco incrustó el punto final. Podemos señalar, por una parte, que existe una baja ocurrencia de este fenómeno (son ocho ausencias realizadas solo por 4 informantes); y, por otra, en 2 informantes la no presencia de punto final está acompañada de la ausencia de otro SP.

Ahora bien, si sumamos los párrafos con punto y aparte y los con ausencia de este SP, tenemos:

Cuarto Básico: 51 - Octavo Básico: 85 - Segundo Medio: 98 - Total: 234 párrafos.

Estos datos nos reflejan que, en términos de estructuración del texto en párrafos, el corpus presenta un bajo promedio general: no alcanzan a existir los 2 párrafos por

⁴⁹ Se presentaron solo 3 casos que iniciaron con minúscula: 2 mujeres en Cuarto Básico (al inicio del texto y la otra al inicio del tercer párrafo y con rojo); en Octavo lo hizo 1 hombre al inicio del texto.

⁵⁰ Por motivos de economía en la escritura, simbolizaremos el sexo del informante hombre con (H) y el de la informante mujer con (M).

informante (es 1,8), aunque es el menor nivel de escolaridad el que contribuye a este bajo promedio, ya que hay 29 textos (de un total de 40 informantes) constituidos por 1 solo párrafo. En los niveles superiores va aumentando la distribución de la información en párrafos, a pesar de que la cantidad de textos estructurados en un solo párrafo no es baja: 9 textos en Octavo Básico y 11 en Segundo Medio.

Este bajo promedio de párrafos obedece a la poca planificación del texto en un alto porcentaje de los informantes, la que se concentra en el menor nivel de escolaridad. En cuanto a su organización interna, se destaca el esquema tripartito de distribuir la información en función de realizar un texto argumentativo cuya unidad temática es el deporte: en los tres niveles se observa un desarrollo de introducción, enumeración de argumentos y algún tipo de conclusión; incluso, se da el fenómeno de que se usa la estructura de enumerar los párrafos para desarrollar una enumeración de argumentos (5 casos en Octavo Básico y 7 en Segundo Medio). Quizá el tema predeterminó la elección de los alumnos o no existe un conocimiento de tipologías de párrafos.

4.1.3. Estudio de la unidad enunciado textual (ET) (SP punto y seguido)

Volviendo al cuadro 3, nos damos cuenta de que la frecuencia de este SP baja respecto del punto y aparte; es decir, los informantes segmentan la información más en párrafos que en enunciados textuales (160 puntos seguidos frente a 226 puntos y aparte). Y en términos de empleo por curso, observamos que los informantes del nivel de escolaridad más bajo (Cuarto Básico) presentan la información con el mayor número de puntos seguidos, invirtiendo la curva de ascenso de los SP anteriores: mientras el uso del punto y seguido disminuye a medida que hay mayor nivel de escolaridad, el punto final y el punto y aparte tienden a aumentar (aunque el Octavo Básico tiene 1 punto y aparte más que el Segundo Medio, pero ambos son mayores que Cuarto Básico). Quizá se deba a que los alumnos de Cuarto Básico escriben al interior de los párrafos de manera más fragmentaria, estableciendo menos relaciones jerárquicas de la información o con menos recursos cohesivos de la lengua.

Un fenómeno especial que se relaciona con la marca de punto y seguido fue el caso de un informante (H) de Cuarto Básico: marcó 4 veces un punto y seguido de manera ostensible (del tamaño de las letras), pero el desarrollo lineal del texto continúa con minúscula. Está la división en subtemas pero la ausencia puede deberse a que, quizás, en el trabajo de creación textual no se realizó la etapa de la revisión.

Por último, se debe agregar una innovación de SP que hace una informante de Segundo Medio: utiliza un signo denominado “emotición”⁵¹ incrustado con el valor de punto y seguido. El tratamiento del uso del emotición lo abordaremos a continuación del estudio de los SP de segundo régimen.

4.1.3.1. Ausencia longitudinal de SP punto y seguido

⁵¹ El emotición procede del lenguaje utilizado en servicios de internet para la mensajería instantánea, cuando se ocupa el correo electrónico, foro, messenger o el chat. Los emoticones son una secuencia de caracteres que representan una cara humana que expresa alegría u otra emoción. Emotición es un extranjerismo adaptado al español de forma “cocida” (se “han adaptado o pueden adaptar su grafía y su pronunciación a las españolas”. RAE, 2005a: 21) desde el anglicismo *emoticon*, y en inglés deriva de *emotion* (emoción) + *icon* (dibujo). Los que usaron nuestros informantes fueron :) y =).

Para comparar ausencia-presencia del SP punto y seguido debemos recordar que un informante desarrolla un enunciado textual en la progresión lineal de la escritura —eje horizontal (ver 2.4.2.)— cuando lo escrito corresponde a un subtema del párrafo (ver 2.4.3.1.3), se finaliza con el punto y seguido, viene un espacio en blanco y la palabra que continúa se inicia con mayúscula.

Ahora bien, para estudiar la ausencia-presencia del SP punto y seguido buscaremos los elementos formales que estructuran el enunciado textual; esto es, seguiremos un procedimiento similar al tratamiento del punto y aparte, en el que observamos que en el desarrollo del párrafo teníamos elementos visuales evidentes para reconocer el límite final de este último. Ahora bien, la ausencia del punto y seguido se identificó de la siguiente manera: el informante desarrolla un subtema del párrafo y cuando éste finaliza es seguido por una palabra que se inicia con mayúscula —y que no corresponde a un nombre propio (ver nota 11)—; esto es, el informante estructura un enunciado textual, pero para reconocer el límite final de éste debemos considerar el contenido semántico (desarrollo de un subtema de párrafo). Con esto queremos señalar que definir el límite de un ET solo por el entorno formal que nos da la visualidad se complejiza si no está presente el SP punto y seguido, y cada vez se dificulta más recuperar la información con poco esfuerzo si no está presente la marca gráfica que ponga el límite final —que guíe como lo hace una señal de tránsito— sobre el contenido o aspecto del subtema que se elabora.

Lo anterior es para el lector. En el creador del texto debe ocurrir que algún tipo de fuerza debe ejercer la segmentación de la información que desarrolla un enunciado textual que tal vez lleve a que la ausencia de punto y seguido la encontramos tan solo 2 veces en una informante (M) de Octavo Básico (y en ambas cierra un subtema dentro de un párrafo): la ausencia de SP, primero, la realiza después de que escribe hasta casi donde termina el margen derecho de la página (este fenómeno lo repite varias veces) y a renglón seguido comienza con mayúscula; la segunda vez lo hace después de cerrar un paréntesis en medio de un renglón. Ambas situaciones han cooperado, quizás, para que se olvidara de marcar el punto y seguido.

Por tanto, observamos que la escasa ausencia de punto y seguido cuando está el contexto para marcarlo (en la linealidad del texto hay cierre de un subtema dentro de un párrafo, espacio en blanco más iniciación con mayúscula en la próxima palabra) está mostrando un uso estabilizado de este SP en este corpus. Esto, sin dudas coopera a procesar la información de acuerdo con el tratamiento que hace del SP cada autor.

En cuanto a la creación textual, se observa un aumento en la complejidad de dicha creación a medida que aumenta el nivel de escolaridad. Ya decíamos que en Cuarto Básico escriben al interior de los párrafos de manera más segmentada, estableciendo menos relaciones jerárquicas de la información; existe un desarrollo en subtemas a través de emplear el punto y seguido, pero con poca conexión entre los segmentos informativos, y entre Octavo Básico y Segundo Medio las relaciones de conexión se elaboran con mayor uso de los marcadores discursivos, con el uso mismo de los SP y otros recursos (esto lo veremos cuando ingresemos al nivel microestructural del texto, en especial con el desarrollo del uso del SP coma). Además, las diferencias de las creaciones textuales entre estos dos niveles educativos se observan por el lado del empleo de otros elementos de la lengua: en Segundo Medio existe una mayor riqueza léxica (más vocabulario) junto con mayor estabilidad⁵² en el componente ortográfico (literal y acentual) que en Octavo Básico.

⁵² Así como el texto ha evolucionado hasta ciertas condiciones de constitución de página legible, el español escrito ha evolucionado hasta ciertas condiciones de legibilidad literal y acentual; se trata de lo que comúnmente se denomina "orto-grafía".

4.1.3.2 Límite de análisis de ausencia de los SP

Por último, consideramos que se puede realizar la comparación ausencia-presencia hasta el nivel del punto y seguido, ya que hasta este nivel existe un contexto visual de la puesta en página del texto que permite deducir que, formalmente, el punto final, el punto y aparte o el punto y seguido están ausentes.

Ahora bien, decíamos que en el punto final era ostensible su ausencia, cuando se observa en la puesta en página que ha finalizado el proceso de escritura y no está la marca que informa al lector el límite de cierre del texto. En cuanto al punto y aparte, la ostensividad de su ausencia está dada porque los alumnos separan la información de sus textos en segmentos que constituyen párrafos y al final de estos no incrustan el SP punto y aparte: el párrafo se reconoce, visualmente, en que es un segmento que se abre con sangría (o sin esta) y se inicia con mayúscula, y al momento de concluir el segmento (donde no es marcado el SP) el autor deja de escribir en ese renglón y pasa al siguiente o subsiguiente. Sin embargo, ya en el nivel microestructural del ET el contexto formal de ubicación del punto y seguido tiene menos elementos ostensivos: un espacio en blanco y la mayúscula siguiente. Entonces, para interpretar que termina un ET en este nivel jerárquico tenemos que incluir la variable semántica de cierre de subtema del párrafo; es decir, se requiere un mayor esfuerzo cognitivo para recuperar la información. Cuando pasemos a la unidad de información cláusula textual (SP punto y coma, signo con el que se avanza en el nivel horizontal del texto), observaremos que la variable semántica es central para comprender que en el texto se está desarrollando dicha unidad.

Quizá la reducción de los elementos formales ostensivos —en el punto final y punto y aparte— y la necesidad de incluir la variable semántica —a nivel del punto y seguido (ET)— para deducir la ausencia, a medida que se avanza hacia el interior del texto, estén relacionadas con el hecho que la cantidad de SP de los que se puede plantear su ausencia sea decreciente: 14 puntos finales, 8 puntos y aparte y 3 puntos y seguido.

4.1.3.3. El límite de análisis de ausencia de un SP es el punto y coma

En el apartado anterior, señalábamos que el límite de análisis de ausencia de los SP se podía realizar hasta el nivel del punto y seguido, cuyo contexto formal tenía menos elementos ostensivos para interpretar que está ausente, por lo que debemos comenzar a considerar la variable semántica (cierre de subtema en el párrafo). Pues bien, el contexto formal de inserción del punto y coma está dado por un espacio en blanco luego de que se marca y a continuación de este espacio se escribe con letra minúscula en la palabra que sigue, a menos que se trate de mayúscula semántica de nombre propio (ver nota 11). Pero este contexto formal también es el de la coma y, en algunos casos, el de los dos puntos. Es decir, la variable semántica nos señala cuál es la unidad informativa que se está desarrollando a nivel microestructural del texto.

4.1.4. Estudio de la unidad cláusula textual (CT) (SP punto y coma)

Lo primero que se destaca es que la CT es la unidad informativa de menor realización —dentro de las marcas de primer régimen— en los textos de nuestros informantes (se marcaron solo 8 puntos y coma) y con ninguna presencia en el nivel de menor escolaridad que estamos considerando (Cuarto Básico).

Por tanto, hablaremos de estabilidad —respecto de lo literal y acentual— cuando los informantes usan el léxico de acuerdo con esta evolución, y de inestabilidad en caso contrario.

4.1.4.1. Presencia longitudinal de SP punto y coma

Lo primero que se debe señalar es el bajo uso que presentó este SP en nuestro corpus; incluso, los alumnos del menor nivel de escolaridad estudiado no lo incorporaron en sus textos. La presencia longitudinal es estática (no hay variación en términos cuantitativos) en los dos niveles que marcaron punto y coma (Octavo Básico y Segundo Medio, 4 casos en cada nivel), pero se observa nuevamente que el informante femenino incrusta más el SP en cuestión y en igual cantidad (3 en cada curso). Nuevamente debemos señalar que las mujeres muestran un mayor uso de SP (punto y coma en este caso).

El empleo mayoritario fue el de la yuxtaposición: en Octavo Básico hubo 3 informantes (1 hombre y 2 mujeres) y una de las mujeres corrigió un segundo punto y coma que había incrustado para dejarlo como coma en una relación causal. En Segundo Medio dos informantes (uno de cada sexo) aplicaron el uso de yuxtaposición. Los otros casos usan el SP punto y coma para relacionar segmentos que están estrechamente cohesionados, como es la introducción de una causa y 2 segmentos que están en una relación de subordinación.

Respecto del empleo discursivo de este SP, mayoritariamente (en 5 casos, 63%) marca una relación próxima de significado, formando una unidad de sentido, en la que el lector espera que el segmento a la derecha del SP comente el segmento a su izquierda; incluso, un informante (H) de Octavo Básico introduce una cláusula textual condicional. En cuanto a estructura, ningún informante utilizó la forma “;+marcador discursivo”.

4.1.5. Estudio de la unidad enunciado oracional (EO) (SP dos puntos)

Mirando el cuadro 3 vemos que aumenta la marcación de este signo respecto del punto y coma y existe una mayor incidencia en el nivel de menor escolaridad, dándose el mismo fenómeno que el punto y seguido (ver 4.1.3.).

4.1.5.1. Presencia longitudinal de SP dos puntos

Aquí encontramos el mismo fenómeno del punto y seguido: la curva de incrustación del SP dos puntos desciende a medida que aumenta el nivel de escolaridad y la cantidad de dos puntos usada por mujeres es mayor en cada nivel y, por tanto, en el total.

Ahora bien, en los textos de Cuarto Básico se desarrollan construcciones argumentativas que responden al propósito del texto (Metodología 3.4), en las que se hace una afirmación, se marcan los dos puntos y luego se introduce una enumeración⁵³ o ejemplificación que justifica lo que se ha afirmado en el segmento anterior a los dos puntos (7 casos); también luego de los puntos se desarrolla una explicación (6 casos). Estas construcciones reúnen el 63% de los casos en este nivel, y son usos que se enmarcan en la relación de subordinación que se establece con el empleo del SP dos puntos: el lector espera que el segmento que viene luego de los dos puntos esté subordinado a lo que está dicho a la izquierda del SP dos puntos (ver 2.4.3.1.5.). Otros casos son los de vocativo (5). Un caso distinto es el de una informante (M) que después de dos puntos usa los signos de interrogación para introducir una pregunta retórica (2.4.3.2.2.1.-2°), la que también constituye una construcción argumentativa en dicho texto; otro caso similar es el de un informante que los utiliza para introducir una serie en un contexto argumentativo.

⁵³ Este uso está muy relacionado en el corpus con la utilización del SP coma, y dado el extenso empleo de la coma en la elaboración de enumeraciones analizaremos en 4.1.6.1 (uso de la coma en series) este empleo del SP dos puntos.

En Octavo Básico se observa la misma tipología de construcciones que en Cuarto Básico: 4 usos de vocativos; 6 construcciones argumentativas, en que la mitad son enumeraciones en un listado cuyos elementos, incluso, son párrafos.

En Segundo Medio dos informantes (H) desarrollan una enumeración en un listado (uno también lo elabora en párrafos), otro emplea los dos puntos para introducir un vocativo. En las informantes (M) hay un caso de vocativo, una segunda que introduce una construcción argumentativa: desarrolla una explicación a la que le añade respaldos (agrega datos), con lo que justifica y refuerza lo afirmado en el segmento anterior a los dos puntos. Hasta el momento encontramos la misma tipología que en los otros niveles; sin embargo, en este curso se presentan dos casos de informantes mujeres que con los dos puntos construyen un procedimiento de cita: los dos puntos introducen un enunciado marcado gráficamente por los SP de segundo régimen comillas, en el desarrollo lineal del texto al interior de párrafo.

Los informantes de Segundo Medio recurren a la tipología que se presenta en Cuarto y Octavo Básico, pero en la construcción argumentativa la introducción de una explicación la completan con una enumeración; es decir, se observa un empleo de los dos puntos en una estructura más compleja de la lengua escrita. Demostración de esto último es que aparece dos veces (de informantes mujeres) la construcción de una cita⁵⁴.

Lo novedoso en el corpus es que la cita —además de cumplirse las condiciones que establece Maldonado (1999: 3.555-3.558) para reconocer un enunciado lingüístico como discurso reproducido— está construida con un fin argumentativo, y lo que se reproduce como discurso directo se integra a una exhortación que invita a hacer deportes. Observemos la construcción textual del segundo párrafo de una de las informantes:

21) Como ya sabemos, el colegio nos está dando nuevas oportunidades en el | deporte, asique ya no tenemos la excusa⁵⁵ de: “no tengo donde hacerlo”, | no esperes más y elige una actividad para realizar. ||

En el texto anterior se cumplen las condiciones de Maldonado: i) dada una situación de enunciación *E*, el objeto de *E* ha de ser otra situación de enunciación *E*1; ii) en la cadena verbal está representado, y no referido, el objeto del discurso, y iii) el verbo de la expresión introductora menciona la realización de un acto verbal. Esta última condición se da en cuanto la cita está marcada gráficamente por comillas que están introducidas por el SP dos puntos, y se podría pensar en un verbo de decir elidido, y la construcción podría leerse como: “(...) *ya no tenemos la excusa de [afirmar, decir]: no tengo donde hacerlo[→deporte]*”. Nótese la hiposegmentación (ver nota 55) de *asique* (→*asi que*) y las inestabilidades (ver nota 52) acentuales (*asi*→*así* y de la palabra que está funcionando como adverbio interrogativo: *donde*→*dónde*).

Ahora bien, decíamos que la construcción de discurso reproducido se integra a una exhortación que es el sintagma que está a su derecha en la cadena verbal escrita y como cierre del párrafo, con lo que el recurso de SP comillas se emplea para elaborar la argumentación persuasiva que persigue el texto.

4.1.6. Estudio de la unidad sintagma (SP coma)

⁵⁴ Al tratar el SP comillas estudiaremos el caso de un informante (H) que construye una cita sin introducirla con el SP dos puntos. Ver más adelante caso 59.

Con toda evidencia, estamos ante un fenómeno de gran empleo de un SP. Si observamos el cuadro 3, es evidente la superioridad cuantitativa (742 casos) del SP coma en nuestro corpus como recurso de la lengua para distribuir la información al interior de párrafo, lo que obedece a la polifuncionalidad que le atribuimos en el marco teórico (ver 2.4.3.1.6.-1°). Dado este comportamiento, se procederá a dar cuenta de este según el criterio de frecuencia de la función de uso.

El uso mayoritario fue la coordinación de elementos en una serie (ver 2.4.3.1.6.-a) con un fin argumentativo de persuadir al lector del texto (ver Metodología 3.4.), de manera sistemática y en los tres niveles de escolaridad. Dada la frecuencia de este recurso, trataremos este uso de coma en los tres niveles de nuestro corpus para, en un segundo apartado, abordar los otros empleos de este SP en los mismos niveles.

4.1.6.1. Uso de la coma en series:

A modo de presentación general, observemos el siguiente gráfico:

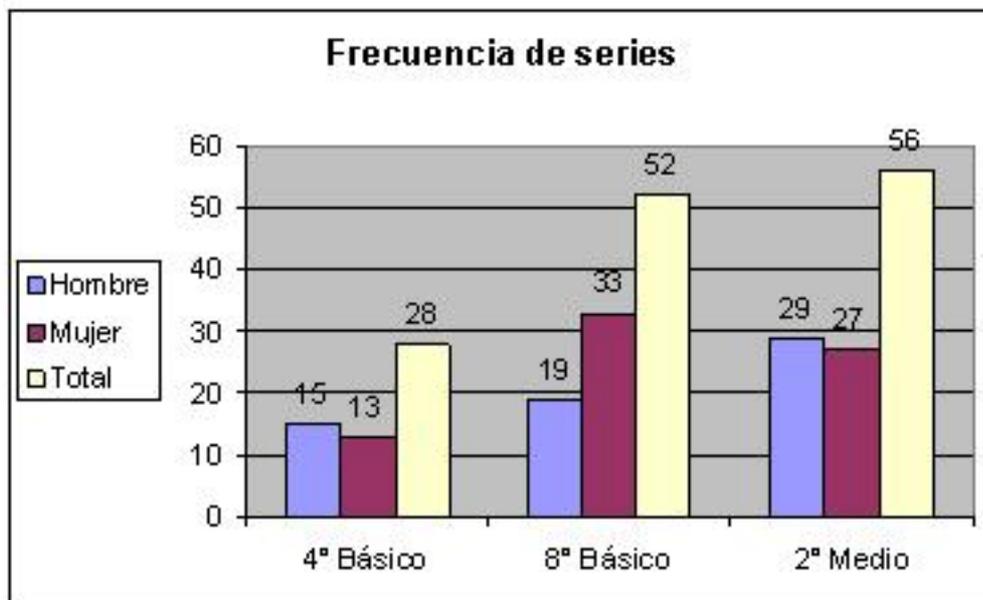


Gráfico-2 - Frecuencia de series

Es evidente la progresión del uso de esta construcción y el salto cuantitativo desde el nivel de menor escolaridad al Octavo Básico y Segundo Medio, que muestran un comportamiento similar en cuanto al total de frecuencias; en cuanto al sexo, los informantes presentan un comportamiento homogéneo en Cuarto Básico y Segundo Medio, no así en Octavo Básico, donde las mujeres destacan por su alto uso de la estructura serie y que incide en la superioridad sobre los hombres en todo el corpus (73 usos sobre 63).

4.1.6.1. I.- Cuarto Básico

a) Estructuras en que la serie aparece luego de la expresión "por ejemplo:". Esta forma anuncia que se va a desarrollar una serie, dada su función de operador argumentativo de concreción (Martín, 1999). La expresión se utiliza en 3 casos (2 hombres y una mujer) para comprobar, ilustrar o reafirmar lo que se ha dicho antes; se finaliza la serie con la conjunción y + último elemento de la serie (el número de elementos de la serie es de 2 a 6 constituyentes), con la abreviatura etc. o simplemente termina la serie en algún SP:

22) (...) hagan | deporte es sano y saludable, les hace bien al mundo y sobre | todo a ti.
Por ejemplo: Tenis, fútbol, Basketbol. ¶

En el texto anterior, la expresión *Por ejemplo* y la serie que desarrolla es un segmento informativo que se expresa en un enunciado textual que ilustra con ejemplos el segmento ubicado a la izquierda del SP dos puntos.

b) A diferencia de la expresión *por ejemplo* se desarrollan en nuestro corpus enumeraciones que no son anunciadas, sino que la estructura gramatical lleva a un desarrollo de la serie:

b.1) Como enumeración de adverbios:

23) El deporte nos ayuda a mantenernos sanos, | fuertes, etc.(...). |

b.2) Como complementos de preposición de finalidad introducidos por SP dos puntos:

24) Tienen que hacer deporte para: mantener un cuer- | Po en forma, para quemar
calorías, para cer fuerte. |

b.3) Los elementos de una serie introducidos por la palabra *como+*: o introducidos por el verbo *ser* flexionado+*dos puntos*:

25) Los deportes te hacen bien porque te alejas | de las cosas malas como: las drogas,
asaltos, | obesidad, sedentarismo, etc. Les deseo la mejor de la suerte y recuerden
| que es: entretenido, sano y bueno hacer deporte. ¶

La palabra *como* está funcionando como unnexo explicativo y los dos puntos anuncian un segmento que se subordina, en términos informativos, a lo que está en el segmento a la izquierda de la palabra *como*; es decir, es una forma de recurrencia de algo que se ha dicho antes, conectando así el significado. Por otra parte, en la estructura "*recuerden que es+*:", la conjunción *que* está introduciendo una oración subordinada con función de complemento directo, oración que es copulativa y el atributo está exigido para que el verbo flexionado tenga significado léxico pleno, por lo que no debería estar separado por algún SP; sin embargo, el autor optó por marcar los dos puntos para anunciar una enumeración en su afán de convencer a su lector, dándole una función pragmática a este SP.

b.4) Una serie de términos de complemento:

26) Pueden inscribirse en fútbol, básquetbol, patinaje, | Etc, etc, etc. |

b.5) Una serie de oraciones subordinadas adverbiales:

27) Además si tú estás encerrado en tu casa viendo tele, | jugando play estacion,
jugando al computador, | Vas a cer un niño/a flojo/a que tiene mal estado físico, |

Este informante marca un SP punto seguido para cerrar un enunciado textual (... *computador.*); sin embargo, la nueva unidad de información es el complemento de la condicionalidad (*Además si...*) con que inició el párrafo (este informante, además, es de los que marcan las mayúsculas con color rojo, por lo que la mayúscula de *Vas* es intencional).

Así, observamos que este informante no hace un uso eficiente⁵⁶ del SP punto y seguido, y junto con lo anterior se presenta una inestabilidad literal (cer→ser).

b.6) Después de la conjunción causal *porque*⁵⁷

28) Hacer deporte es muy bueno, porque | te diviertes, te da fuerza y
conoces | amigos. ||

b.7) Serie de estructuras complementarias introducidas por coma que funciona como nexo:

29) Hacer deporte es muy bueno, los ace crecer, los hace ser | más saludables y les
ayuda a mejorar problemas físicos. ||

En este texto, la coma está absorbiendo el valor de la conjunción *porque*, ya que justifica la afirmación que se hace en el primer sintagma (*Hacer deporte es muy bueno*); se dan posibilidades de una relación causal (*p porque q*)⁵⁸. Obsérvese que en el caso anterior (N° 28), usando la misma estructura del primer segmento, el informante introduce la coma más la conjunción *porque*: *Hacer deporte es muy bueno, porque...*

Por otra parte, se debe señalar que la mayoría de las series son de la clase cerrada y fueron realizadas solo por 8 informantes mujeres (13 casos) y por 11 hombres (15 casos).

4.1.6.1. II.- Octavo Básico

En Octavo Básico no encontramos textos en que la serie aparezca anunciada luego de la expresión “+*por ejemplo*”. Sí se desarrollan series similares a las encontradas en Cuarto Básico a partir de la estructura gramatical; esto es, aparecen series como complementos preposicionales de finalidad (*Hacer deporte es bueno para la salud, para crecer sano y fuerte*), elementos introducidos por la forma *como+*; y con la conjunción *porque* se desarrolla 1 sola serie de una informante (sí aparecen dos series después de *porque*, pero sin estar esta conjunción antecedida de coma).

Las series que encontramos en Octavo Básico son las que siguen:

a) Serie introducida por la partícula *como* sin estar seguida de los SP dos puntos. Observemos el siguiente caso:

30) (...). Lo más | importante es por qué se realizan deportes como | futbol, jockey,
basketball, voleybol, tenis y natación | (...)

En el enunciado anterior, con la ausencia de SP coma después de la partícula *como* el escritor deja abierto el valor significativo de esta (v.g.: podría tomar un valor comparativo, en circunstancias de que no se está comparando con nada, sino nombrando deportes que, colectivamente, no responden a ningún patrón, que sería el elemento de la comparación. O

⁵⁶ Por eficiente entendemos la contribución que hacen los SP para elaborar un texto cuando se ubican congruentemente con la distribución de la información que se está realizando, lo que, por lo mismo, coopera para recuperar la información en el proceso de lectura.

⁵⁷ La frecuencia de este uso es mínima en las series, no así en otros contextos. Este empleo más complejo del nexo *porque* lo desarrollamos más adelante en 4.1.6.2. I., en donde explicamos las funciones que cumple este nexo en el corpus.

⁵⁸ Ver más adelante (4.1.6.2. I) el breve tratamiento que se desarrolla sobre la relación causal.

podría tomar el valor de adverbio: *se realizan deportes como nunca has conocido*), ya que no hay un SP que dé aviso de que se desarrollará una nueva unidad informativa que estará fuertemente vinculada con el segmento que termina, tal como era el caso de Cuarto Básico (ver N° 25). Claro está que al leer la continuación del texto nos damos cuenta de que el valor de la partícula es un nexos explicativo⁵⁹, que funciona como una forma de recurrencia de lo dicho antes. Lo que queremos indicar aquí es que el SP que se intercala ayuda a procesar la información; nos avisa que se desarrollará una nueva unidad informativa.

b) Serie con una forma de recurrencia del significado con la construcción “*+tales como*”:

31) (...). Existen diversas actividades para que no te | aburras en tu casa, tales como básquetbol, | futbol, tenis etc. |

La informante incrusta la coma antes del nexos, con lo que avisa la introducción de la nueva unidad informativa. Aquí la construcción *tales como* es otra forma, junto con *como*, de recurrencia de lo dicho antes y otra manera de recordarle al lector algo ya conocido por este en el desarrollo del texto. Esta construcción aparece solo 1 vez y fue realizada por una informante mujer.

c) Serie de complementos directos con un componente léxico más complejo:

32) (...) y a continuación te contare- | mos el porqué, dónde, cómo y cuándo. |

El texto anterior desarrolla un léxico que no aparece en Cuarto Básico, lo que puede atribuirse a que estos informantes tienen un mayor nivel educacional; se presenta una secuencia de palabras acentuadas que están funcionando como sustantivo (*el porqué*) y adverbios interrogativos (*dónde, cómo y cuándo*) —y las tres últimas palabras están acentuadas para cumplir la función de adverbio, lo que señala, además, un uso estable de la ortografía (ver nota 52)—.

d) Serie de oraciones:

33) El hacer deporte es súper importante para la salud, | (...) también aprendes | a solucionar situaciones difísiles, en caso de perder, | te distrae de las cosas malas que te puedan pasar, | empiezas a tener más amigos en los cuales confiar, | ocupas tu tiempo libre (...) ||

A partir de un conector aditivo (*también*) se suceden oraciones con la intercalación de un inciso condicional (*en caso de perder*), que por el desarrollo semántico entendemos que está condicionando al segmento que lo antecede (*en caso de perder* → *aprendes a solucionar situaciones difísiles*). Lo anterior se evitaría si se incrusta un SP de mayor jerarquía (como el punto y coma) después de *perder* (→ *en caso de perder; te distrae...*), con lo que se construiría una serie de oraciones yuxtapuestas y se recuperaría más fácilmente la información.

e) Serie introducida por un pronombre relativo:

34) Hay de- | portes que son al aire libre, en el agua, etc. ||

⁵⁹ Volveremos sobre este tema al ver los casos en Segundo Medio.

Se debe señalar que en este nivel aparece el uso de la enumeración como una lista de argumentos desarrollada en párrafos, elaborada por dos informantes mujeres. Por otra parte, se debe agregar que la mayoría de las series sigue siendo de la clase cerrada —al igual que en Cuarto Básico—, y fueron realizadas por 18 informantes mujeres (33 casos) y por 15 hombres (19 casos); es decir, hubo una mayor cantidad de realizadores respecto de Cuarto Básico (20 frente a 33), llegando a ser usadas por el 79 % del universo de Octavo Básico.

4.1.6.1. III.- Segundo Medio

Al igual que en Octavo Básico, en Segundo Medio tampoco encontramos textos en que la serie aparezcaluego de la expresión “*por ejemplo*.”; solo se presentó una serie introducida por la estructura “, + *como por ejemplo*” (partícula *como* antepuesta con valor significativo comparativo y sin los dos puntos; sin embargo, la estructura está antecedita de coma, con la que está indicando el autor que se introduce un segmento informativo nuevo). Es reveladora esta coincidencia de la poca ocurrencia de dicha estructura, en tanto podría estar mostrando que la expresión “*por ejemplo* + .” es más simple a nivel cognitivo para introducir una serie o que es una forma adquirida más tempranamente, ya que solo tiene uso en Cuarto Básico; además de que en este nivel de escolaridad, como vimos en el caso N° 22, la sintaxis es menos compleja y el nivel de cohesión no es tan elaborado.

Respecto de la partícula *como* y las series, en Segundo Medio también se observa el fenómeno de Octavo Básico de emplearla sin limitarla con algún SP. Por ejemplo:

35) –Desarrollarás valores como la disciplina, la cooperación, el trabajo en equipo y el sacrificio.
--

El informante creó un texto en el que, a partir del segundo párrafo que lo cierra con el SP dos puntos, desarrolla una lista de argumentos que se distribuyeron en párrafos. Decimos esto, ya que este texto presenta una planificación textual más elaborada que la del texto de Octavo Básico, donde encontramos el mismo fenómeno de la partícula *como* sin estar limitada por ningún SP: el escritor deja abierto el valor significativo de la partícula *como* (v.g. puede tomar el valor de adverbio: *Desarrollarás valores como nunca lo has hecho*), ya que no hay aviso de que se desarrollará una nueva unidad informativa; sin embargo, al continuar la lectura aparece su valor de nexos⁶⁰.

Respecto de la estructura gramatical, en Segundo Medio se desarrollan series similares a las encontradas en Cuarto y Octavo Básico: aparecen complementos de preposición de finalidad, elementos introducidos por la forma “*como*+.”y también sin el SP dos puntos (como ya analizamos); sin embargo, no se elaboran series introducidas por la conjunción *porque* (en Octavo se desarrolla 1 sola serie), ni siquiera aparecen sin estar la conjunción antecedita de coma. Ahora bien, en Segundo Medio encontramos estructuras similares a Octavo y Cuarto Básico, pero con un poco más de frecuencia: la forma de recurrencia del significado “, +*tales como*” se presenta 1 sola vez en Octavo Básico y en informante mujer; en Segundo Medio aparece 1 vez por cada sexo: el informante hombre desarrolla una serie cerrada en la que no intercala SP coma antes de escribir la estructura de recurrencia (*Desarrollarás valores tales como la disciplina, (...) y el sacrificio*). Observemos el caso de la informante mujer:

⁶⁰ Al parecer, el valor de nexos con que está operando la partícula *como* en los textos citados es más bien un nexos discursivo dialógico oral que habría pasado a la escritura.

36) Practicar actividad física conlleva una serie de factores positivos para la salud, tales como el mejor funcionamiento del organismo, más tonicidad (...). ||

La coma nuevamente es el aviso que da el lector de que se desarrollará un segmento estrechamente relacionado con el anterior, con el que el lector se proyecta sobre la secuencia que viene.

Una serie distinta que aparece en Segundo Medio es la que se desarrolla como oraciones subordinadas:

37) (...) esta comprobado que [realizar deportes] sube la autoestima, es también un buen regulador de ánimo, puede ser una agradable instancia para conocer gente | (...)

En la serie, el SP coma avisa que se añadirá un segmento que está estrechamente relacionado con el segmento previo. La complejidad en este nivel de escolaridad está en que la conjunción *que* introduce una serie de oraciones subordinadas. Esta forma la realizaron 3 informantes (2 hombres y 1 mujer).

Un caso especial es una serie de dos oraciones, en donde la segunda, a su vez, elabora otra enumeración. Este caso se presenta en el siguiente texto, del cual incluimos el título y su primer párrafo:

38) La vida sin deportes... no es vida. En los últimos años, los jóvenes no están haciendo actividades deportivas; se han dedicado a todo lo contrario: adoptan un mundo totalmente sedentario, comienzan a fumar, a beber alcohol, e ir a fiestas. ||

Como es un texto que busca convencer a su auditorio de que se debe hacer deporte, la informante (M) comienza con un título persuasivo (con el que hace una invitación a hacer deportes), en el que ya intercala el SP de segundo régimen puntos suspensivos, con la función de dejar abierta la información para el lector; sin embargo, inmediatamente complementa el título y así el autor cierra su significado. Luego introduce una tesis secuencial deductiva (*En los últimos años, los jóvenes no están haciendo actividades deportivas*); para lo cual pone como tópico⁶¹ de la información el marco temporal de cuándo se da el fenómeno de la tesis (*En los últimos años*), el que cierra con una coma. Luego emplea el SP punto y coma, con el que realiza una yuxtaposición para reafirmar lo dicho en el segmento precedente, con lo que el autor establece una proximidad informativa y proporciona una base de su tesis (...; *se han dedicado a todo lo contrario*); cerrando la secuencia con el SP dos puntos para avisar al lector que se va a dar una explicación de lo ya dicho, y desarrolla una serie. La explicación consiste en agregar argumentos de tipo racional que apoyan la tesis (*adoptan un mundo totalmente sedentario, comienzan a fumar, a beber alcohol*), y también de tipo emocional (*e ir a fiestas*)⁶². Ahora bien, la explicación está desarrollada en una enumeración de 2 oraciones: 1.- *adoptan un mundo totalmente sedentario*, 2.- *comienzan a fumar, a beber alcohol, e ir a fiestas*, en donde la coma que sigue a *sedentario* cierra la primera unidad informativa y también avisa que se desarrollará una nueva información; la segunda unidad tiene un verbo (*comienzan*) que está elidido dos

⁶¹ De acuerdo con Gutiérrez Ordóñez, el hablante hace funcionar como tópico un elemento del discurso cuando "se ve precisado a acotar el marco de validez de sus afirmaciones" (1997: 40). Este constituyente de un texto también se caracteriza, entre otros rasgos, por estar desligado del resto de la secuencia y preferentemente en posición inicial absoluta.

⁶² Entendemos que *ir a fiestas* es un argumento emocional (se está dando una opinión subjetiva), ya que el ir a fiestas no necesariamente es algo nocivo y que esté en contra de una vida sana; divertirse también es saludable.

veces para funcionar semánticamente con *beber alcohol* y *e ir a fiestas*. En este último segmento se intercala la última coma ante una conjunción copulativa (, + e) ya que agrega un segmento de naturaleza diferente —se elabora una serie compleja (ver 2.4.3.1.6. – 2°.a) —, que constituye el argumento emocional del que hablamos más arriba. Con el desarrollo del texto se agregan otros argumentos, también racionales y emocionales, pero sin dar respaldos de estos como sería citar algún estudio. Este texto argumentativo⁶³ concluye con una invitación a hacer deporte, ya que eso es bueno para la salud y, por tanto, para la calidad de vida.

Por último, se debe señalar que las series usadas son de la clase cerrada y abierta, y solo en 3 casos fueron complejas. Aparecen estructuras sintácticas más complejas, pero también hay problemas de concordancias y de ortografía literal y acentual. Las series las desarrollaron 16 informantes mujeres (27 casos) e igual número de hombres (29 casos); es decir, en este nivel de escolaridad el número de informantes que usaron la serie fue de 32, cercano a la cantidad de Octavo Básico (33 usuarios) y superando a Cuarto Básico (20 usuarios).

4.1.6.2. Otros usos de la coma

4.1.6.2. I.- Cuarto Básico

a) Empleo de coma en relaciones causales: Establecer el ámbito semántico de la causalidad significa entender las relaciones que organizan la particular concepción que en cada una de ellas se establece entre la causa y el efecto; estas relaciones son cinco, según lo plantea Carmen Galán Rodríguez (1999: 3.599): en la causa —lo que desencadena una acción — de lo dicho en la oración principal se basan las oraciones causales, condicionales y las concesivas; y los otros 2 tipos se basan en el efecto: las finales y las consecutivas. No buscamos teorizar sobre una categorización de la causalidad, sino tan solo mostrar el abanico de posibilidades de esta relación y que es esperable encontrar en un texto que busca convencer de algo y en el que se darían razones de una afirmación (*p porque q*), más aún si el nexa *porque* es el prototípicamente⁶⁴ causal (Figueras 1999; De Vega, 1999).

Si observamos el caso N° 28, la conjunción causal *porque* indica al lector una relación causal en dos sintagmas adyacentes, tal que la enumeración (*te diviertes, te da fuerza y conoces amigos*) es un antecedente causal de la afirmación inicial (*Hacer deporte es muy bueno*) con el que el autor busca convencer al lector. Y según De Vega, para el procesamiento del discurso, la conjunción causal *porque* es un marcador de cohesión, dado que una “observación empírica relacionada con este proceso de conexión causal es que los conceptos de la oración inicial permanecen más activados en la memoria del lector en presencia que en ausencia de la conjunción” (de Vega, 1999: 275).

A pesar de la característica prototípica del nexa *porque*, en Cuarto Básico encontramos solo cinco veces el nexa *porque* en función causal antecedido por coma (realizados por 2 informantes hombres y 1 mujer), y es superior la cantidad de enunciados en que el nexa no

⁶³ Es pertinente señalar en este momento que la explicación desarrollada no busca dar cuenta de la complejidad del texto argumentativo, sino que tan solo mostrar cómo el sistema puntuario está al servicio de la distribución de la información y de colaborar en la recuperación de esta por parte del lector silencioso.

⁶⁴ Como señala Cuenca, el prototipo es el “ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comparte más características con el resto de miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías” (Cuenca, 1999: 35).

está antecedido de la coma, como veremos en el ejemplo N° 38 (en el cual encontramos el uso del nexa *porque* estableciendo una relación causal final):

39) Yo creo que deberíamos hacer arto | deporte porque ace bien para la salud | y en vez de tener un día de gimnasia | podríamos tener dos, porque haci tendríamos | mas ganas y una buena salud. ||

Observamos que el uso de coma ante *porque* es variable en este nivel de escolaridad, ya que en el mismo contexto de conjunción final la coma está ausente (...*hacer arto deporte porque ace...*), pero más adelante es marcada por el informante (...*tener dos, porque haci tendríamos...*). Y como ya hemos explicado, el SP coma avisa que se añadirá un segmento estrechamente relacionado, y dado este aviso —siguiendo a De Vega— en el proceso de conexión causal el segmento inicial permanece más activado en la memoria del lector en presencia de la coma más el nexa *porque*, por lo que la presencia del SP facilita la lectura. Por otra parte, observamos que solo la conjunción *porque* se emplea como elemento cohesivo, mostrando en este nivel —de nuevo— menor complejidad en la creación textual.

El otro nexa causal usado antecedido de coma fue el concesivo *aunque*, y realizado por la misma informante (M) que también usa el nexa *porque* antecedido y no antecedido de coma.

a.1) Locución *por eso*: incluimos aquí el uso de la locución *por eso* dada su similitud funcional con el nexa *porque*. Esto es, la combinación de la preposición *por* con el neutro *eso* forma una locución que establece una relación extraracional que marca una conexión del tipo causa-efecto entre dos segmentos, operando como un conector con el valor de una conjunción consecutiva.

40) Pero un día no querían hacer deporte y les | iva mal, por eso empesaron a pelear y se | desunieron (...)|

La locución contribuye a la cohesión entre el ET que inicia el párrafo y el segmento que sigue a la misma locución. Esta forma la realizó solo una informante (M). En otros textos se desarrolla la locución operando con la misma función, pero sin estar antecedido de la coma.

a.2) La preposición: Encontramos dos casos de uso de la preposición *para* (en construcción de frase preposicional) antecedido de coma con un significado de finalidad, en una secuencia de temas relacionados:

41) (...) esas personas engordan, a nadie | le gustaría ser gordo y flojo, para no serlo la mejor forma | es hacer deportes y comer sano.;

Junto con observar que el uso de “+*para*” establece una relación de finalidad, también este autor (H) de Cuarto Básico muestra que la coma está empleada para conectar dos segmentos que desarrollan aspectos relacionados (un segmento muestra una condición de ser gordo y el otro cómo superar esa situación), pero no dependientes semánticamente; por tanto, el autor pudo haber recurrido a un mayor despliegue de recursos, como un conector o aplicar un SP de mayor jerarquía, situación que es frecuente en este nivel. El otro empleo de *para* junto a un SP también fue realizado por un informante (H) y fue como elemento cohesivo de 2 unidades de información de mayor jerarquía, como son 2 enunciados textuales ((...). *Para ello hay que esforzarse*).

b) Conectores: Además del conector causal *porque*, encontramos el uso del conector disyuntivo *ya sea*, los aditivos *además* y *también*, que presentan una baja frecuencia de uso como inicio de sintagma (mayor es el caso en que no está presente el SP coma); se presentó un solo uso de *también* como inicio de ET (cohesionando dos enunciados textuales). Otro caso fue el conector consecutivo *así que* (usado en tres textos distintos y escrito *asique*, *acique* y *hacique*) como inicio de sintagma. Como elemento cohesivo preponderante de ciertos textos fue el caso del conector aditivo *y*, el cual se presentó en 7 textos y hasta 6 veces (6 de estos informantes desarrollaron textos de 1 solo párrafo).

c) Para marcar cambios de orden: En este nivel de escolaridad, el fenómeno de un constituyente desplazado no es muy frecuente (ver 2.4.3.1.6.-d). Además, fueron pocos los casos de que un constituyente es desplazado para desarrollar una intencionalidad argumentativa, como el ET que desarrolla una informante (M):

42) Sin deporte, todas las personas | del mundo estaríamos gordos.;

Este complemento circunstancial (*Sin deporte*,) está señalando un marco respecto del cual el texto desarrolla un significado, lo que también se denomina tópico (ver nota 61). La intencionalidad argumentativa es señalar que sin una condición dada se producirán ciertos efectos.

d) Ante proposiciones coordinativas adversativas: Si bien la literatura señala que es frecuente usar esta coma ante conjunción adversativa *pero* o *sino* (ver 2.4.3.1.6.-e), el presente corpus arrojó que el comportamiento de nuestros creadores textuales no es así: hay 4 casos precedidos por coma (1 informante hombre y 1 mujer, que realizó 3 veces la forma “ , +*pero*”) y gran cantidad sin tener antes la coma. Por ejemplo, 2 informantes mujeres desarrollaron 3 casos cada una (en textos que tienen 4 y 5 párrafos, con uso variado de otros SP). Quizá las autoras, al ver que la coordinación adversativa restrictiva con el nexos *pero* establece una contrariedad de ideas parcial (la oposición restrictiva se da entre elementos que pueden coexistir), perciben que no se necesita una separación con coma; sin embargo, la relación informativa en sus textos se desarrolla en segmentos separados y la coma ayudaría a avisar que se introducirá un segmento estrechamente relacionado. Por otra parte, se registraron 4 casos de empleo de este nexos como inicio de ET; además, se presentó un caso como inicio de párrafo en un texto en que el *pero* está estableciendo una cercanía semántica con el párrafo anterior, por lo que su distribución de la información separada en párrafos dificulta la recuperación de la información.

Respecto del único empleo de la conjunción adversativa exclusiva *sino*, esta sí está precedida de coma. La aplicación del SP puede deberse a que este nexos establece una oposición incompatible entre elementos, lo que llevaría a que el autor necesite —para el procesamiento del discurso— mantener activada en la memoria del lector los conceptos de la oración inicial.

e) Elisiones verbales: No se encontró ningún uso de la elisión verbal en este nivel de escolaridad, tan solo el caso en que se puede leer el texto como construcción de una elisión de conjunción causal (ver caso N° 29. Pág. 108).

Tampoco se desarrollaron textos con comas en incisos, ante complementos explicativos introducidos por pronombre relativo o complementos de la enunciación de los que se habló en el marco teórico. Ni tampoco alguna otra coma que tenga una función distinta a lo explicado en el mismo marco.

f) La coma y el verbo: El corpus muestra un uso variable respecto de la sintaxis verbal: por una parte, hay ausencia de casos de comas ante complementos fuertes del verbo, y, por otra, está presente la coma que anuncia y delimita complementos externos. Además se presentó solo un caso de coma que separa sujeto de predicado.

En resumen, el corpus de Cuarto Básico presenta una cantidad de producciones (cercana al 40%) en que se emplea la coma para delimitar los sintagmas que, informativamente, se desarrollan en los textos. El resto muestra una alta ausencia de comas en contextos en que informativamente se desarrollan sintagmas, donde están presentes complementos externos del verbo, donde hay coordinaciones adversativas, existen conectores o conjunción causal, o se desarrollan enumeraciones. El corpus también arrojó un alto uso de coma en contextos en que informativamente se desarrolla un segmento que no corresponde a un sintagma, sino uno de otra jerarquía. Tal es el caso de un informante hombre que en su texto de un único párrafo solo incrustó comas (10 en total), lo que hace muy difícil comprender las relaciones de dependencia. Otro informante (H), incluso, no incrustó ningún SP; tan solo comenzó su texto (de 1 párrafo) con un guión bajo junto a la mayúscula inicial y marcó el punto final. Esta última situación complica aún más el recuperar la información.

4.1.6.2. II.- Octavo Básico

a) Empleo de coma en relaciones causales (la locución conjuntiva *ya que* y el nexa *porque* en su función causal): En Octavo Básico nos encontramos con una alta presencia de la locución conjuntiva *ya que* con un valor causal, similar al nexa *porque* que encontramos en Cuarto Básico:

43) _ En nuestro colegio estamos aumentando las | actividades deportivas, con el fin de que todos los | alumnos estén en una rama deportiva, ya que el | deporte hace muy bien para la salud (...) ||

Este caso de enlace oracional con un marcador de relación causal siempre aparece pospuesto a la oración principal en nuestro corpus, y con el verbo en indicativo. Este recurso lo utilizaron 5 informantes hombres (5 casos) y 9 informantes mujeres (17 casos); la locución también aparece sin estar antecedida de coma en 13 ocasiones y con el mismo valor causal, realizadas por 4 hombres (6 casos) y 6 mujeres (7 casos), de las cuales 2 también utilizan la locución antecedida de coma.

Respecto del uso del nexa *porque*, aparece en 1 informante hombre (2 casos) y 6 informantes mujeres (8 casos), empleado en su función causal, aumentando su incidencia respecto de Cuarto Básico (5 casos); además, vuelve a ocurrir el caso de que un mismo informante usa el nexa antecedido de coma y también sin que la coma lo anteceda (2 casos). Un caso distinto fue el uso del nexa en un contexto comparativo, por parte de una informante (M):

44) (...); Por estos motivos hay que comenzar hacer | deportes, porque más que siempre ganar es | divertirse lo importante(...). ¡

a.1) La preposición: Este nivel presenta un mayor uso de las preposiciones más el SP coma. En 4 oportunidades los informantes (2 hombres y 2 mujeres) emplearon la preposición *por* en relación causal y en tres desarrollaron conectores más variados que el único encontrado en Cuarto Básico (caso de la locución *por eso*): *por lo cual*, *por lo que*,

por todo esto (también en dos casos se usaron como elementos cohesivos de enunciados textuales). Respecto de la preposición *para*, en cuatro oportunidades (1 informante hombre y 1 mujer) es utilizada en la forma “, +*para*” para expresar finalidad (uno de los informantes también la emplea para unir 2 enunciados textuales). Es decir, la coma anuncia un segmento estrechamente relacionado en una relación causal, y en segmentos introducidos con los elementos prepositivos mencionados.

b) Uso de expresiones: En este nivel de escolaridad aparecen, como inicio de sintagma, construcciones que no están en Cuarto Básico. Algunos sintagmas son introducidos por la expresión *hasta que*, locución que, dado su significado de indicar el límite de la acción del verbo y el hecho de que el autor la emplea al final del texto, le da cohesión al texto (...*fue el mejor, hasta que murió en un avión.*).

b.1) Un recurso gramatical usado después de coma es la construcción adverbial *tal vez*, que el autor emplea en un contexto argumentativo para reforzar su idea:

45) En primer lugar es muy bueno hacer de- porte(...) || En segundo lugar, tal vez hacer deporte no | debe ser solo para practicarlo, sino que | también sirve para pasar un momento de entretención, (...). ||

La expresión *tal vez* elabora un sintagma que expresa duda, el cual se relaciona con otro sintagma introducido con la construcción *sino que también*, la que —por su significado— añade un elemento nuevo que aquí refuerza lo que se ha dicho antes; es decir, la duda inicial es un argumento que invita a hacer deportes (*hacer deporte no debe ser solo para practicarlo*), invitación que se ve reforzada con lo dicho en el sintagma siguiente introducido por el SP coma (, *sino que también sirve para...*). Son segmentos estrechamente relacionados, en donde el SP coma contribuyó a dicha elaboración textual.

b.2) Otra expresión corresponde a la locución prepositiva *aparte de*:

46) Creo que es muy bueno el deporte, porque, aparte | de mantenerte en buen estado físico, te puedes relacionar | con los demás, (...)||

El informante introduce una unidad sintagma que está reforzando la argumentación de que “es muy bueno hacer deporte”, ya que la subordina a la conjunción *porque*. El alumno está empleando la locución con el sentido de “además de”; un uso muy extendido, según el DPD (RAE, 2005b: 55).

b.3) La locución conjuntiva final *con el fin de* (transcrita en el texto N° 43. Pág. 122). Cada una de estas expresiones está realizada solo una vez y fueron utilizadas por informantes hombres, excepto la forma adverbial *tal vez*.

c) Conectores: junto con los nexos *ya que* y *porque*, aparecen los aditivos *además* y *también*, pero con una muy baja frecuencia de uso como inicio de sintagmas (en los que es mayoritaria la ausencia de coma después del conector empleado; asimismo, se registró el empleo de *además* como inicio de ET —cohesionando dos enunciados textuales—, pero sin estar seguido de coma, en 3 ocasiones: *Además...*). Al igual que en Cuarto Básico, el conector consecutivo *así que+*, fue empleado por un solo informante, y dos veces seguidas en un mismo párrafo (esta vez estaba ortográficamente bien escrito (ver nota 52): *así que*, y no como en Cuarto Básico: *asique* o *hacique*).

En este nivel de escolaridad aparecen conectores discursivos seguidos de coma como inicio de párrafo: está el caso del reformulador recapitulativo *En resumen*, que

al emplearse en el último párrafo funciona como elemento cohesivo; también está el reformulador recapitulativo *En suma* como inicio del último enunciado textual del último párrafo, funcionando como elemento cohesivo; aparece el marcador *Bueno* con un valor recapitulativo, si bien Martín y Portolés lo clasifican como marcador conversacional de modalidad deóntica (Martín, 1999: 4.082)⁶⁵; se ocupan los estructuradores de la información *En primer lugar* y *En segundo lugar*. Asimismo, aparecen otras estructuras recapitulativas, pero sin estar seguidas de coma (*por todo eso/esto, por todas estas y otras ventajas, por todas estas razones*). A pesar de esto último, en este nivel de escolaridad la coma aparece introduciendo conectores que cohesionan el texto.

d) Para marcar cambios de orden: En este nivel de escolaridad también es más frecuente que en Cuarto Básico el fenómeno de un constituyente desplazado, y también se observan más casos de un constituyente desplazado a una posición de tópico con intencionalidad argumentativa, como el ET que desarrolla una informante (M) que incluye una preposición de finalidad (es usada por 3 informantes):

47) Para nuestro colegio, es importante y les sirve | harto que nosotros hagamos deporte. ||

Asimismo, en posición desplazada y en construcción condicional seguida de coma aparece el condicional *si* en tres ocasiones (usados por 2 informantes mujeres), para enmarcar el contenido de lo que se va a decir: *Si te gusta, consíguelo*.

e) Ante proposiciones coordinativas adversativas: En este nivel sigue siendo baja la ocurrencia del adversativo *pero* antecedido de coma: solo en dos casos la marcan las informantes mujeres y cuatro veces 3 informantes hombres (uno la usó 2 veces); por otra parte, no se presentó ningún enunciado en que está ausente la coma ante el adversativo *pero*. El adversativo *sino* fue antecedido por coma 1 vez por una informante (M) (aunque el contexto semántico donde usó la palabra es de adversación, esta la escribió separada: *si no*, que corresponde a la forma condicional) y un informante empleó el adversativo sin anteponer la coma. Por tanto, observamos que el empleo de *sino* es muy bajo.

f) Elisiones verbales: A diferencia de Cuarto Básico, en este nivel aparecen elisiones verbales marcadas por la coma, pero con baja frecuencia de uso:

48) (...) Así, el deporte | puede llegar a ser parte de tu vida, y a esta, mejorarla enormemente. ||

f.1) Una situación recurrente es la elisión de un elemento que dificulta recuperar la información:

49) El deporte es una vía de escape a la vida | sedentaria, nos permite sentirnos activos y con | buena salud. ||

Puede leerse que está ausente unnexo causal (*porque, ya que, etc.*) o una elisión de tipo pronominal (el cual) que cohesionaría el texto.

g) Segmentos explicativos: A diferencia de Cuarto Básico, encontramos comas que avisan el desarrollo de segmentos explicativos introducidos por pronombre relativo: 3 casos

⁶⁵ Si recordamos lo que se señaló en nota 60 acerca del nexos *como*, aquí encontramos otro nexos discursivo dialógico oral que habría pasado a la escritura.

de informantes mujeres y dos que realizó un informante hombre. Un caso especial es el siguiente:

50) [El deporte] nos sirve, además, para conocer más perso- | nas, (que muchas veces son de nuestra edad y tienen inte- | res parecidos) y forman nuevas amistades. ||

Después de una coma, la autora introduce entre paréntesis un complemento explicativo, el cual está lejano —en términos semánticos— del segmento que antecede; por otra parte, el cierre de paréntesis estaría absorbiendo el valor de la coma que cerraría el segmento explicativo o, simplemente, la autora olvidó marcar el SP. Este fenómeno de un posible olvido de marcar un signo después de cierre de paréntesis también lo vimos en el análisis de la ausencia longitudinal de SP punto y seguido (ver 4.1.3.1.). Junto con esto, observamos que el segmento no es muy coherente al emplear de este modo los paréntesis: no se entiende el uso del explicativo entre paréntesis después de coma, cuando al cierre del segmento entre paréntesis sigue otro introducido por conjunción y (*y forman...*) que estaría relacionado —jerárquicamente— con el segmento ubicado antes de la coma, pero esta última está separando los segmentos; además, la conjunción *y* introduce un verbo (*forman*) en indicativo en tercera persona, del que no se elabora su referente. Asimismo, el segmento entre paréntesis desarrolla una discordancia de número (*tienen intereses parecidos*→*intereses parecidos*) y una inestabilidad ortográfica (*interes*→*interés*) (ver nota 52).

También hubo 3 casos complementos explicativos cuyos pronombres relativos no estaban anteceditos de coma, y una misma informante realizó ambos tipos (con coma y sin anteponer coma)

No se encontraron complementos especificativos.

h) Complementos de la enunciación: A diferencia de Cuarto Básico, un alumno de Octavo insertó una expresión parentética:

51) El deporte, para mí, es muy importante (...) ;

i) Incisos: Con una baja frecuencia, los incisos desarrollados fueron los de los continuativos, como en el texto N° 50 (Pág. 126): [El deporte] nos sirve, además, para conocer (...).

j) Conjunciones: Otro elemento que aparece introducido por coma en este nivel corresponde a la conjunción distributiva (también llamada correlativa o compuesta discontinua) formada por la expresión tanto... como: la coma anuncia que se va a introducir un nuevo segmento estrechamente relacionado (es utilizada por una informante mujer):

52) Hacer deporte es bueno para la salud, tanto física | como mentalmente.;

Este tipo de coordinación más el uso adverbial muestra un empleo más complejo de los recursos de la lengua, con el que el sintagma a la derecha está complementando a todo el segmento a su izquierda; en función de lo que ya ha leído, el lector se proyecta sobre la secuencia que viene y la coma lo ayuda a construir dicha estructura. Decimos esto, pues otra informante usó la misma estructura pero sin intercalar el SP coma:

53) (...) el deporte ha sido una práctica fundamental pa- | ra el desarrollo humano tanto físico como psicológico, (...) |

Se debe llegar al final del sintagma para entender que *tanto* no está complementando directamente al adjetivo *humano*, sino que a un elemento jerárquico distinto (*desarrollo humano*). Esta estructura la emplean sin la coma 2 informantes mujeres.

Otra estructura de “+conjunción” fue el empleo de “,+y”. Esta estructura fue recurrente, pues hubo 14 casos (la emplearon 9 informantes mujeres —una la aplicó 2 veces seguidas— y 4 hombres). La conjunción se emplea para enlazar con todo el segmento anterior y no con el último de sus miembros, lo que facilita la lectura y no se entienda que la conjunción está funcionando como elemento copulativo que cierra una serie, v.gr.:

54) Si no eres bueno, practica, porque nada es imposible, y todo | con esfuerzo se puede lograr. |

El fenómeno anteriormente descrito es el uso mayoritario en este nivel de escolaridad; los otros dos empleos son para establecer una subordinación condicional (1 caso) o como elemento que elabora una progresión temática lineal, como en el texto que sigue (este caso también se dio una sola vez):

55) El deporte sumado con una | buena alimentación, es igual | a un cuerpo saludable, | y un cuerpo saludable ayuda a vivir más. |

Se observa además que, junto con emplear este recurso que no está en Cuarto Básico, también carece de un SP coma delante del elemento condicional que comienza con *sumado* (*sumado con una buena alimentación*); es decir, hay más complejidad sintáctica, pero a la vez no es eficiente en marcar el segmento informativo que se desarrolla.

Otra conjunción copulativa es el caso de *ni*, que es usada para coordinar segmentos que denotan negación. Fue empleada únicamente por un informante (H) antecedida de coma.

k) La coma y el gerundio: Otro recurso es relacionar dos sintagmas con coma cuando el segundo es introducido por un gerundio. A pesar de que el significado canónico del gerundio “expresa una acción durativa e imperfecta, en coincidencia temporal con el verbo de la oración en que se halla” (Esbozo, 2000: 3.16.6.), en nuestro corpus el SP coma contribuye a establecer el significado de posterioridad o de efecto que introduce el gerundio respecto de lo dicho en el segmento anterior:

56) También el deporte le hace bien al desarrollo psicológico, | aprendes a trabajar en equipo e individualmente, ayudando | a dar todos de uno. |

Sin la coma, el gerundio cumpliría la función de un adverbio que modifica al verbo aprender: *aprendes a trabajar (...) ayudando*; es decir, un gerundio de manera que explica cómo se aprende (se aprende *a trabajar (...) ayudando a dar todos de uno*); empero, lo que establece la incrustación de la coma es un significado de posterioridad o de efecto que introduce el gerundio (como efecto de aprender *a trabajar en equipo e individualmente se ayuda a dar todos de uno*). Esta es la única construcción con gerundio que se empleó en este nivel de escolaridad, y la desarrollaron 4 informantes mujeres (4 casos) y 2 hombres (2 casos). Hubo un texto con de ausencia de coma, en el cual se debe leer hasta el final del

sintagma para comprender que el gerundio está empleado para significar un efecto; esto es, sin el SP se dificulta la lectura.

En síntesis, en este nivel de escolaridad observamos un uso mayor de recursos de la lengua y en el que el empleo de la coma contribuye a la discursividad del texto, aunque también se observa una ausencia de comas en contextos que informativamente desarrollan sintagmas, pero no con la frecuencia de Cuarto Básico. El Octavo Básico también presentó un empleo del SP coma en contextos en que informativamente se desarrolla un segmento que no corresponde a un sintagma, sino uno de otra jerarquía. Y no se presentó ningún texto que no tuviera ningún SP, como sí ocurrió en Cuarto Básico, lo que hace muy difícil, al leer, comprender las relaciones de dependencia.

4.1.6.2. III.- Segundo Medio

En este nivel encontramos, después de un sintagma, la introducción de la partícula *como* con valor comparativo y de las locuciones consecutivas *así que* (escrita *hacique*) y *por lo que*; además, el desarrollo del tópic, de la elipsis (como ya vimos en la explicación de la serie en Segundo Medio), de proposiciones coordinativas adversativas, de complementos de conjunción causal y final, de complementos directos y circunstanciales; como asimismo, la relación de la coma con conectores, preposiciones y conjunciones.

Además de los usos diferentes encontrados en las series, en este nivel aparece la introducción del adverbio relativo *donde*, el empleo del vocativo, el desarrollo del inciso, el empleo del gerundio y la ampliación de las expresiones correlativas respecto de lo que sucede en Octavo Básico.

Respecto del uso del gerundio, en Segundo Medio se presenta el mismo uso de Octavo Básico, en el que la coma contribuye a establecer el significado de posterioridad o de efecto que introduce el gerundio; sin embargo, se presenta un caso de una informante mujer que realiza una estructura nueva:

57) El deporte también es muy entretenido, practicando alguna actividad | física puedes distraerte de tus ocupaciones diarias, romper la rutina y | pasar un buen rato con tus amigos. ||

Después de la coma se introduce un gerundio en construcción absoluta que opera como un condicional, con lo cual la autora desarrolla una enumeración; es decir, el gerundio está estrechamente relacionado con el segmento que está a su derecha. Pero respecto del segmento que se ubica a su izquierda constituye una explicación o una yuxtaposición. Entonces, la coma establece una relación que dificulta la lectura del texto, pues no es una relación estrechamente vinculada, como sería el que el gerundio introdujera un efecto de lo ya dicho; existe una estructura sintáctica más compleja, pero la puntuación empleada no está acorde con cómo se está distribuyendo la información.

En relación con la ampliación del tipo de expresiones correlativas empleadas introducidas por coma, nos encontramos con las siguientes: *desde... hasta, mientras más... mayor, aparte de..., + verbo* ([El deporte] *Aparte de ser saludable, puedes encontrar tu talento escondido*), *tanto... como* y la expresión *tanto... como también*. Analicemos el siguiente caso:

58) El deporte ayudara a tu organismo a no contraer | enfermedades tan rapidamente, como también ayuda a disminuir peso. ||

Observamos, por una parte, que no tiene la partícula inicial de la correlación (*tanto*); y, por otra, que el SP coma contribuye a comprender el significado de la expresión *como también* como modificador del elemento que está elidido (*El deporte*) del inicio del enunciado, y evita que la partícula *como* funcione como complemento de *rapidamente* (... →*ayudara a tu organismo a no contraer enfermedades tan rapidamente como ocurre en otras circunstancias...*) cuando se está desarrollando la lectura. Aún más, se debe agregar que el SP coma está colaborando a entender el significado de un texto que presenta problemas acentuales (la forma verbal flexionada *ayudara*, por el contexto, se entiende como futuro: *ayudará*; también el adverbio *rapidamente* no tiene estabilidad acentual → *rápidamente*) y en el que además no hay concordancia verbal (el verbo *ayudar* en el primer segmento está en futuro y en el segundo, en presente). Es un texto que presenta un problema de discordancia verbal, junto con problemas acentuales, pero en el que el SP coma es eficiente, en tanto ayuda a comprender el significado del texto.

En síntesis, este nivel de escolaridad presenta textos que hacen un uso eficiente de los SP y con estructuras elaboradas, junto con textos que dificultan el proceso de lectura. Estos últimos son menos en este nivel, en relación con los otros cursos. Asimismo, en Segundo Medio también aparecen inestabilidades ortográficas (acentuales o de tipo literal; ver nota 52) y problemas de hiposegmentación (*hacique*) o hipersegmentación (*por que*, cuando se refería al sustantivo *el porqué*), etc., aunque con menor frecuencia que en Cuarto y Octavo Básico

En cuanto a los SP en sí mismos, en este nivel se observa un uso extendido de la coma en textos donde se elaboran sintagmas, aunque también se observa una ausencia de comas en contextos donde se desarrollan sintagmas o, por el contrario, presencia del SP coma en contextos en que informativamente se desarrolla un segmento que no corresponde a un sintagma; sin embargo, esto último no se da con la frecuencia que se observa en Cuarto y Octavo Básico. Así como en Octavo Básico, tampoco se dio ningún texto que no tuviera algún SP como ocurrió en Cuarto Básico, ni siquiera en los textos más breves de un párrafo (11 casos). Y respecto de este fenómeno de la cantidad de comas empleadas, se presentaron dos casos singulares: Un informante (H) crea un texto de un párrafo segmentado por 35 comas, desarrollando sintagmas que se van subordinando unos a otros y, al interior de estos sintagmas, comas que van separando complementos verbales fuertes o añadiendo incisos, junto con marcar las comas en segmentos que informativamente no son sintagmas; es decir, se debe hacer un mayor esfuerzo en la lectura (en varios momentos se debe regresar en la linealidad textual) para recuperar la información. El otro caso —también de informante hombre— es un texto que distribuye la información en tres párrafos, en los que se incrustan 5 comas en total, pero que corresponden a otro nivel jerárquico de acuerdo con cómo se va distribuyendo la información; o sea, hay una baja presencia de SP que también hace muy difícil comprender las relaciones de dependencia informativa.

4.1.6.3. Presencia longitudinal de SP coma

En este signo, volvemos a la curva ascendente de cantidad incrustada a medida que es mayor el nivel de escolaridad. Además, se repite la tendencia de este corpus de que la informante mujer es la que emplea más el SP en lo que respecta a la totalidad de incrustaciones, ya que en Segundo Medio son los hombres quienes incrustan más la coma.

Cuadro-5 - Descripción general de la cantidad y variedad de SP de segundo régimen.

4.2.1. Estudio de los SP guiones largos

Al mirar el cuadro 5 nos encontramos con que el signo doble guiones largos no fue incrustado por ningún alumno y es un fenómeno único dentro del corpus, si bien los demás signos de segundo régimen presentan una baja marcación comparados con los SP de primer régimen. Y más especial es el fenómeno de la ausencia de este SP si lo comparamos con los 17 casos de los paréntesis, que es el otro signo doble que cumple una función similar dentro de un texto (insertar una unidad incidental), y cuya diferencia jerárquica “dice relación con el nivel de integración a la unidad textual en que se incorporan” (ver 2.4.3.2.1.1.). Una respuesta a este hecho quizás sea que esta función (grado de integración de una unidad incidental) aún no es manejada o conocida por nuestros informantes como recurso de la lengua escrita.

Lo que sí encontramos fue el uso de un guión largo solo y en dos posiciones del texto: i) al comienzo, como introductor textual acompañando a la mayúscula inicial (3 informantes de sexo masculino en Cuarto Básico), y ii) para señalar los elementos de una enumeración que están escritos en una secuencia de párrafos (1 mujer en Octavo Básico y 2 informantes hombres en Segundo Medio). Estos últimos son una lista de argumentos sobre el tema del texto (“es bueno hacer deportes”. Ver Metodología 3.4), y en dos casos los guiones solos están para introducir una enumeración de párrafos después de un párrafo que termina con el SP dos puntos. Un caso especial es el de un informante (H) que construye una argumentación en una enumeración de párrafos introducidos por guiones, y esos párrafos responden a una pregunta retórica (por lo que al SP interrogativo que cierra la pregunta el informante le está adjuntando el valor de dos puntos).

Una función similar a este guión largo solo la cumple la marca círculo (●). En Segundo Medio se presentan dos informantes hombres que inician el texto con este signo.

El signo círculo es usada como marcadora de argumentos en una enumeración por una informante (M) en Octavo Básico y dos (uno de cada sexo) en Segundo Medio. La alumna de Octavo Básico y la de Segundo Medio elaboran una argumentación como sigue: el último segmento antes de finalizar el primer párrafo anuncia explícitamente que se darán razones de lo afirmado en la primera parte de ese primer párrafo, y las razones se desarrollan en los párrafos siguientes. A continuación, cada párrafo desarrolla solo una razón respecto de lo dicho en el primer párrafo. Ahora bien, como cada párrafo está introducido por la marca círculo, este signo sirve de guía que anuncia que se darán las razones de lo afirmado en el primer párrafo; opera como un estructurador de la información.

El informante (H) de Segundo Medio desarrolla una enumeración de argumentos en párrafos, y también cada uno introducido por la marca círculo. La diferencia en este texto es que el primer párrafo elabora una pregunta retórica (dando valor de dos puntos al SP que cierra la interrogación), que es respondida en los párrafos que siguen; o sea, esta marca, nuevamente, estructura la información. Un caso similar es el de una informante (M) de Octavo Básico: introduce con la marca círculo algunos de los párrafos que argumentan sobre lo que se ha afirmado en el primero (“es bueno hacer deporte”).

El recurso de introducir los párrafos o enumeraciones argumentativas con un guión largo o con el signo círculo estaría en función de la planificación textual, como un señalamiento de que se va a introducir un argumento, lo cual coopera a la lectura de esos textos por parte del lector silencioso. Esto lo podemos apoyar en el caso de una informante

de Octavo Básico que introduce desde el segundo al quinto y penúltimo párrafo con el signo círculo: en el segundo párrafo repite el tema que es motivo de su texto (“● *El deporte es muy bueno...*”) y en los otros párrafos lo elide; la recuperación del tema en el tercer y cuarto párrafo se realiza con la incrustación del signo círculo más el verbo copulativo *ser* flexionado en la tercera persona de indicativo en presente (“● *Es una forma muy sana para...*”; “● *Es una forma de expresión...*”), y en el quinto párrafo introduce la cópula verbal luego del reformulador recapitulativo *por último* (“● *Y por último es una forma para...*”)⁶⁶. Es decir, el signo círculo está colaborando en la presentación visual y cohesión del texto, como elemento que ordena el desarrollo de la distribución de la información; es un signo que contribuye a estructurar la información: los párrafos se leen como elaboración de un tema global común.

Recapitulando, dentro de la baja frecuencia del signo en cuestión, se puede decir que el autor, al introducir los párrafos con este signo, ordena su texto y con el mismo SP avisa —como una señal de tránsito— al lector de que se introducirá un argumento; además, el autor se apoya en ese signo para usar menos recursos léxicos para transmitir la información.

4.2.2. Estudio de los SP paréntesis

El segundo signo doble son los paréntesis, los cuales presentan un alto empleo en comparación con la nula presencia de los SP guiones largos.

Respecto del contexto de incrustación, en Cuarto Básico 1 solo caso opera como inciso al interior del enunciado; los otros 3 usos encierran oraciones independientes: una anuncia que concluirá el texto y las otras 2 operan como último enunciado textual (están después de un punto y seguido), pero se inician con minúscula y el contenido apela al lector a practicar deporte.

En Octavo Básico, la mayoría son incisos cuyo contenido ejemplifica, explica o argumenta lo que se ha dicho anteriormente (se presenta un caso que lo hace al final del enunciado con que concluye el texto); es decir, con clara vinculación “con respecto del texto circundante” (ver 2.4.3.2.1.1.). Otro uso es el que presenta una informante (M) que marca la distinción de género al final de una palabra: *seleccionada(o)*.

En Segundo Medio todos los casos son como la mayoría de Octavo Básico; esto es, incisos cuya función es ejemplificar, explicar o argumentar lo que se ha dicho anteriormente; un caso clásico es el de un informante (H) que los usa para dar el nombre de un símbolo químico que ha incluido en su texto. Lo particular de este nivel de escolaridad es que los 3 casos de informante mujer corresponden a una sola alumna, y uno de los usos está inserto al final del texto.

4.2.2.1. Presencia longitudinal de SP paréntesis

En términos longitudinales, el menor nivel de escolaridad es el que lo usa menos (4 casos) y solo el informante mujer; los otros dos niveles presentan un uso levemente superior (7 casos en Octavo Básico y Segundo Medio) y similar en cuanto al sexo. Lo distinto en los dos niveles superiores estudiados es que presentan usos normados.

4.2.3. Estudio de los SP comillas

⁶⁶ El último párrafo es una exhortación a hacer deportes.

En cuanto a la tipología de usos, el empleo del informante de Cuarto Básico responde a la necesidad de indicar que una palabra está siendo usada irónicamente, en tanto “está en función de la actitud del sujeto con respecto a la expresión mencionada” (ver 2.4.3.2.1.2.-b), fenómeno que Figueras (2001: 126) denomina comillas de “distancia”.

En Octavo Básico se presenta el uso que destaca una palabra (4 casos, tres de los cuales lo hace una misma informante mujer). El empleo más generalizado es el de entrecomillar el título con el fin de destacarlo (2 mujeres y 5 hombres; además, todos incluyen la palabra *deportes* y dos títulos son idénticos). Un caso distinto es la construcción de cita por parte de un informante hombre:

59) ¿A quien no le gusta hacer deporte?, a todos | nos gusta un deporte y si eres alguien que dice | “no puedo hacer deporte, soy muy gordo” hay personas | sin piernas (...) que juegan mejor de lo | que tu podrías (...) ||

A diferencia de lo estudiado en 4.1.5.1., la cita se integra en el desarrollo lineal del texto argumentativo como parte de un enunciado condicional y no la antecede la presencia del SP dos puntos, ya que está introducida por un pronombre relativo seguido por el verbo declarativo *decir* (está presente el verbo de la expresión introductora que menciona la realización del acto verbal⁶⁷), y cuando termina la cita tampoco hay presencia de algún otro SP que no sea el cierre de comillas. Sin embargo, a pesar de que no está el SP dos puntos que anuncia una explicación, la finalidad de la cita marcada por el SP comillas es cooperar con la argumentación que desarrolla el texto.

En Segundo Medio, dos informantes (M) emplean las comillas para destacar una palabra y, como únicos casos de nuestro corpus, las comillas marcan gráficamente la construcción de cita precedidas del signo SP dos puntos, en un contexto argumentativo para motivar a hacer deporte. Este análisis lo desarrollamos en 4.1.5.1.

4.2.3.1. Presencia longitudinal de SP comillas

En términos longitudinales, este signo presenta una baja aplicación en el primer nivel de escolaridad (1 caso) y es de informante hombre. En Octavo Básico sube notoriamente la marcación (12 casos) y con igual cantidad por sexo; en tanto, en Segundo Medio baja considerablemente respecto del alza del nivel anterior (3 casos), y solo en informantes mujeres.

4.2.4. Estudio de los SP de interrogación

Respecto de la tipología de usos, un informante (H) de Cuarto Básico crea el título de su texto con una pregunta retórica (*¿Por que es bueno hacer deporte? Ver 2.4.3.2.2.1.-2°*)⁶⁸, otro inicia su texto con una pregunta similar y un tercero introduce una pregunta retórica luego del SP dos puntos. Tres informantes mujeres introducen preguntas retóricas o de tipo apelativa (con la que se busca llamar la atención del receptor) en combinación con otros signos (dos puntos o puntos suspensivos), y en dos casos el segmento entre signos de interrogación se integra en el desarrollo lineal del texto (el periodo interrogativo no es antecedido por algún SP, que separe la información o avise que se introducirá otro

⁶⁷ Recordemos que en página 104 —en el estudio del SP dos puntos— expusimos las condiciones que establece Maldonado (1999) para reconocer un enunciado lingüístico como discurso reproducido.

⁶⁸ Se debe destacar que el título es idéntico al que otros informantes de Octavo escribieron entre comillas.

segmento; tal como el caso de la cita en el caso 59 —Pág. 140— que no es introducida por dos puntos); una cuarta informante inicia su texto con tres preguntas de tipo retórico, seguidas de puntos suspensivos, y al signo de cierre de la última pregunta le agrega punto y seguido (no hace absorción).

En Octavo Básico, el informante (H) también inicia su texto con una pregunta retórica como título. La informante (M) realiza dos preguntas apelativas, construyendo con una de estas un enunciado textual en el último párrafo.

En Segundo Medio encontramos una tipología de usos más variada. Está el título construido como pregunta retórica idéntico al de Octavo Básico y también se desarrollan títulos idénticos a unos que se escriben entrecomillados en Octavo Básico; introducción de preguntas retóricas: a veces al inicio del primer párrafo y dos preguntas retóricas seguidas; en otro texto un informante formula un par de preguntas en el desarrollo del único párrafo que constituye el texto (la primera la comienza con mayúscula, por lo que el segmento interrogativo introducido es un enunciado textual, pero antes del signo interrogativo de apertura no está el SP punto y seguido; o sea, no está el SP que anuncie que se introducirá un nuevo segmento informativo. La segunda pregunta retórica la introduce de igual manera y junto al SP interrogativo de cierre agrega un punto y seguido, sin hacer absorción); en otro caso un alumno realiza dos preguntas retóricas que constituyen un párrafo cada una, luego de las cuales introduce una serie de argumentos con estructura de párrafos independientes, iniciados con el SP guión largo (este fenómeno lo estudiamos en el empleo del guión largo solo y la marca círculo como estructurador de la información, en 4.2.1.). Por último, un informante de Segundo Medio construye una cita marcada por los signos de interrogación que, recordemos, se incluyen dentro de los SP que marcan modalidad. Veamos el texto en cuestión:

<p>60) (...) si haces el deporte adecuado no estarás aburrido y sin ganas de no hacer nada y estarás pensando ¿por qué me metí a esto?. Pero si lo haces bien y eres bueno estarás muy feliz de ello. </p>
--

El autor incorpora el valor del SP comillas en los signos de interrogación y también no introduce la cita con el SP dos puntos, a manera de avisar al lector que en el texto se desarrollará un discurso reproducido; sin embargo, la introducción del segundo discurso en la cadena verbal se da como contenido del verbo *pensar* flexionado. Maldonado (1999) explica que esta construcción de cita es un recurso de la lengua escrita que responde a los usos literarios de no repetir verbos de decir en los diálogos para no dar un efecto de monotonía. Tales usos los describe como “aquellos enunciados que incluyen verbos que, pese a no significar expresión de algo mediante palabras, suelen aparecer inmediatamente antes o después de una cita” (Maldonado, 1999: 3.554). Además, observamos que nuestro informante construye esta cita con un fin argumentativo, en una suerte de antítesis (*¿por qué me metí a esto?*) a la tesis que ha expuesto en el inicio del texto (“Hacer deporte es bueno”). Dicha antítesis la revierte en el enunciado textual que desarrolla en el segmento siguiente a lo citado en 60 (*Pero si lo haces...*), enunciado textual que constituye el cierre del texto.

4.2.4.1. Presencia longitudinal de SP de interrogación

En relación con los SP de segundo régimen que hemos analizado, estos marcadores de modalidad presentan un alza considerable en el empleo por parte de nuestros informantes. Cuarto Básico y Segundo Medio son los responsables de este mayor uso, ya que

Octavo Básico baja su comportamiento considerablemente respecto de lo que veníamos observando en los paréntesis y comillas. Y en cuanto al sexo, en Cuarto Básico son las mujeres las que más ocupan los signos de interrogación, mientras que en Segundo Medio son los hombres, y con gran diferencia. Lo anterior muestra que el comportamiento global de este SP altera la tendencia de nuestro corpus de que son las informantes mujeres las que más recurren a incrustar algún SP.

4.2.5. Estudio de los SP exclamativos

En cuanto a la tipología de aplicaciones, en Cuarto Básico estos signos delimitan segmentos que construyen una exhortación a hacer deporte. La mayoría (6 casos) de las informantes (M) ubican estos signos en el cierre del texto (como último enunciado textual o último párrafo; incluso, una informante recurre a escribir el último párrafo con mayúsculas⁶⁹ y entre exclamativos), con el fin de dejar para el final una opinión personal, con la cual el autor demuestra su compromiso con lo dicho; otra informante cierra el párrafo con signo exclamativo más puntos suspensivos. Un uso muy recurrente es la construcción de marcar entre exclamativos algún elemento en el desarrollo de una unidad de información, pero sin delimitar (e indicar al lector) la unidad informativa que se desarrolla a continuación del segmento modalizado:

61) El deporte El deporte es muy bueno para la salud, crecer fuertes y sanos hay muchos deporte que ¡te esperan! anda insíbete en uno podrás | dibertirte mucho anda metete. ¶

Los SP exclamativos —y este informante es uno de los que marcan los SP con color rojo— enmarcan una expresión que transmite emotividad, que el lector interpreta como exhortación. Ahora bien, observamos que con la elaboración de la unidad entre exclamativos (*¡te esperan!*) tenemos un signo de cierre, el que —por absorción del signo punto y seguido— podría dar límite a la unidad informativa enunciado textual (→*¡te esperan! Anda*); sin embargo, la siguiente unidad se inicia con minúscula (*¡te esperan! anda*). Junto con esto, luego del apelativo entre SP exclamativos se elaboran otras unidades informativas apelativas que no son marcadas entre exclamativos ni separadas por algún SP de primer régimen (*¡te esperan! anda insíbete en uno podrás dibertirte mucho anda metete*). Es decir, hay un empleo no eficiente del SP exclamativos. Además, se observa inestabilidad en el componente literal (*dibertirte*→*divertirte*) y acentual(*metete*→*métete*).

Un caso similar de usos de exclamativos es el siguiente:

62) (...) Sin deporte, todas las personas | del mundo estaríamos gordos y gordas. Pero, gracias | al deporte. ¡Todos estamos bien! ¶

En el segmento entre exclamativos se transmite emotividad, pero la delimitación de las unidades informativas que se presentan no se relacionan con la unidad semántica que se desarrolla: en lo que está subrayado, observamos que el autor emplea el punto y seguido y luego continúa con mayúscula —lo que es formalmente congruente—, transmitiendo la señal de que se está concluyendo una unidad informativa y se está dando inicio a un

⁶⁹ Como recurso visuográfico de destaque también lo emplea un informante (H) de Segundo Medio para escribir su último párrafo. En Octavo Básico, una informante (M) recurre a subrayar completamente el último párrafo, cuyo contenido es una exhortación motivacional a hacer deporte.

ET. Ahora bien, se inicia un ET con la conjunción adversativa *Pero* y su complemento semántico es el segmento enmarcado entre exclamativos (*¡Todos estamos bien!*) que está desarrollado en un ET aparte; es decir, no hay relación entre cercanía semántica y distribución de la información a través de los SP. Frente a esto, se puede hacer una doble lectura: decir que debería tratarse el segmento *gracias al deporte* como un sintagma causal en hipérbaton y, por ende, cerrarse con el SP coma, para luego iniciar el segmento modalizado con minúscula (*→Pero, gracias al deporte, ¡todos estamos bien!*), o podemos postular que el enunciado textual enmarcado con signos exclamativos tiene mayúscula inicial para darle más fuerza expresiva, ya que así, para el lector, es más ostensiva la intencionalidad del autor. Además, observamos que en el ET inicial del texto se desarrolla un caso de topicalización (*Sin deporte,...*) —fenómeno que analizamos cuando vimos el uso de la coma en enumeraciones (ver 4.1.6.2. I. - c. Cuarto Básico, caso 42. Pág. 119)—, por lo que es un texto con un fuerte desarrollo discursivo.

Dentro de los textos de los informantes (H), se presentó el caso de uno que utiliza este signo para encerrar el segmento inicial —que es un saludo— como recurso de modalidad que comunica la intención de llamar la atención; es decir, se utiliza un elemento pragmático para que el lector preste atención a lo que se va a decir. Otros dos informantes hombres también emplean los exclamativos con un fin exhortativo, y uno escribe el último enunciado textual (que además cierra el texto desarrollado en un solo párrafo) entre exclamativos marcados de manera doble (*¡¡Siempre deporte!!*).

En Octavo Básico, dos informantes (H) cierran el texto con una exhortación, que tiene más énfasis al estar enmarcado el segmento entre signos exclamativos. Se repite en 3 casos el fenómeno de enmarcar entre exclamativos algún elemento en el desarrollo de una unidad de información, pero con la diferencia de que en este nivel el signo exclamativo de cierre sirve como límite de la unidad enunciado textual —realizando, además, una absorción—. Un caso distinto es que en este nivel se le aplica al título (1 informante mujer), y doblando el signo en ambos límites:

63) ¡¡Ven y Participa!!

Sin duda que este SP está en función de una exhortación inicial (junto con los dos verbos flexionados con mayúscula inicial) en el comienzo del texto. El resto de este, en consecuencia, se elabora con el fin de convencer al lector de que es bueno hacer deporte.

El nivel de Segundo Medio presenta 11 casos (6 hombres y 5 mujeres) que cierran el texto con signos exclamativos, tanto el último enunciado textual como el último párrafo. Como casos especiales de lo anterior, se puede señalar lo siguiente: un informante (H) elabora un enunciado textual entre exclamativos escribiendo cada inicio de palabra con letra en mayúscula, similar a los casos anteriores que lo hicieron todo con mayúscula (al comenzar el análisis del signo exclamativo en 4.2.5). Otro alumno realiza el último ET del penúltimo párrafo entre exclamativos, y el párrafo siguiente —que es con el que se concluye el texto— también está entre signos exclamativos; esto es, existe un claro uso del SP en cuestión como recurso para dar énfasis. Una informante escribe los dos últimos ET del texto entre signos exclamativos, y una segunda informante (M) estructura el último párrafo como un verso con rima consonante enmarcado entre signos exclamativos. Usos diferentes son los de un alumno que, luego de comenzar su texto con un vocativo (sin dos puntos), desarrolla su primer párrafo con una interjección apelativa entre signos de exclamación, que sirve como fórmula para incentivar (de hecho, el ET que sigue invita a hacer deportes); el otro caso diferente en este nivel es el de una alumna que enmarca entre exclamativos

un elemento en el desarrollo de una unidad informativa (cuyo cierre de signo exclamativo concluye el texto), distinguiéndose de los otros niveles en que el signo lo marca de manera duplicada (...*¡¡y ten una vida más sana!!* []).

4.2.5.1. Uso del signo exclamativo doble

Como observamos al final del párrafo anterior y en el caso N° 63 (Pág. 146), un uso especial que se hace de este signo es que algunos informantes lo marcan doble, entendiendo, probablemente, que con la duplicación se torna más expresivo el segmento enmarcado. Quizá es una herencia proveniente del uso que hacía el Romanticismo del SP puntos suspensivos —tal como nos señala Millán (ver 2.4.3.2.2.3.-e)—, periodo en el que la “extensión podía variar en función de la pasión o emoción”. Aunque debemos agregar que este fenómeno tiene una baja frecuencia en nuestro corpus, pero es un uso muy difundido, en especial, en cierto tipo de lenguaje periodístico.

Este uso se encuentra en los tres niveles analizados.

4.2.5.2. Uso del signo exclamativo de cierre

Un empleo especial que mostró el corpus es cuando se incrusta únicamente el signo exclamativo de cierre⁷⁰: una alumna (M) de Octavo Básico lo hace al final de un párrafo (esta, además, adjunta el punto y aparte, pues no hace absorción) y otra (M) de Segundo Medio lo incrusta al final de un ET. Lo común a ambas es que marcan el signo exclamativo de cierre después de que se ha desarrollado la unidad informativa sintagma, cuyo contenido motiva a hacer deporte; es decir, en un contexto en el que buscan dar mayor énfasis a la idea que desarrollan. Este uso tiene una baja frecuencia en nuestro corpus.

Una variante de dicho uso la hacen alumnos que aplican el cierre de exclamativo marcándolo 3 veces continuas (!!!). En Cuarto Básico, una informante realiza lo mismo luego de un sintagma exhortativo y antes de incrustar un sintagma entre paréntesis que cierra el texto, sintagma cuyo contenido invita a hacer deportes; en Octavo Básico un alumno (H) cierra el último párrafo con la fórmula descrita, y una informante (M) concluye el último ET con este recurso, siempre con el fin de dar más énfasis.

Frente a estos empleos, podemos señalar tres ideas: primero, observamos que por el contexto de uso operan como signos que marcan énfasis; segundo, si bien se marcan para dar énfasis, este empleo no delimita formalmente el segmento informativo que se quiere enfatizar, y tan solo cuando se termina la lectura del segmento se hace evidente que es una unidad informativa que está enfatizada, y, tercero —repetimos lo que señalábamos en el marco teórico respecto del punto suspensivo (2.4.3.2.2.3.-e) y en unos párrafos más arriba—, el marcar de manera triplicada el cierre de exclamativo podría tratarse de una herencia del Romanticismo, en lo que dice relación con la extensión del uso de los puntos suspensivos. Hoy es un recurso muy frecuente en ciertos tipos textuales periodísticos o en foros de la web.

4.2.5.3. Presencia longitudinal de los SP exclamativos

Comparados con todos los SP de segundo régimen, estos marcadores de modalidad son los que presentan el mayor uso por parte de nuestros informantes. Y nuevamente, como en el caso de los signos de interrogación, Cuarto Básico y Segundo Medio son los responsables

⁷⁰ Recordemos que en 2.4.3.2.2.-d hablamos de que el signo de cierre que se marca entre paréntesis (!) se emplea para expresar sorpresa e ironía.

de este mayor empleo; por su parte, Octavo Básico aumenta su incidencia (incluso dobla el número de los signos de interrogación). En cuanto al sexo, en cada nivel las mujeres los aplican más (Cuarto Básico más que dobla la cantidad de los hombres y en Octavo todos los casos pertenecen a ellas).

4.2.6. Estudio de los SP puntos suspensivos

Este SP es el menos usado por los informantes luego de los guiones largos —signos que no fueron empleados por los informantes— y es en el nivel de menor escolaridad de nuestro corpus donde está más presente (9 casos, de un total de 14); además, nuevamente las mujeres recurrieron más al uso del SP (10 casos de puntos suspensivos en las mujeres frente a 4 de los hombres), y esta supremacía se dio en los tres niveles de escolaridad.

Las modalidades de empleo y contexto fueron diversas: En Cuarto Básico una informante (M) empleó 4 veces este signo: los dos primeros los incrusta en un contexto de tres preguntas retóricas continuas con que inicia su texto, y aplica el punto suspensivo después de la primera y luego de la segunda pregunta. Este signo estaría operando como un conector, pues el autor dirige la interpretación: se deja el hilo informativo incompleto (deja la primera pregunta retórica abierta) e inmediatamente se recupera la información (se responde con otra pregunta retórica), y se repite el ciclo, construyéndose una progresión de temas derivados. Ahora bien, este uso de los puntos suspensivos como conectores para desarrollar una progresión temática está en función de dar más énfasis a lo que se va a decir luego del suspenso, ya que la tercera pregunta retórica es respondida con un segmento enmarcado entre signos exclamativos dobles. Otro uso que hace esta informante (M) se da al cerrar el texto: aplica los puntos suspensivos luego de un sintagma que está entre signos exclamativos, segmento que es seguido de un ET exhortativo al que también se le adjuntan los puntos suspensivos:

64) (...) ¡podrás estar en las olimpiadas | representando a tu país!..... | Pero has deporte.... Gracias ||

El informante utiliza los puntos suspensivos para dejar abierto el hilo discursivo y el lector recupera la información con la nueva exhortación. Además, se observa que el informante varía en el número de puntos que incrusta, y lo hace en una cantidad mayor a tres puntos.

Otra informante de Cuarto Básico (M) recurre a este SP incrustando 6 puntos en un contexto diferente (están antes de un segmento interrogativo), pero ahora la mayor extensión del SP no se emplea para dejar abierto el hilo informativo:

65) Yo se que no tienen tiempo para meterse a | algun deporte, pero..... ¿Por qué no se meten a un | deporte que no dure tantas horas? (...) ||

Un ET con un significado que establece una restricción es finalizado con la estructura “*SP coma + pero*”, a la cual se le adjunta el punto suspensivo extenso, para luego continuar con un nuevo ET que es una interrogación directa que deshace —semánticamente— la restricción del ET anterior; es decir, el SP en cuestión interrumpe el hilo discursivo y lo deja incompleto (ver 2.4.3.2.2.3-1°). Empero, puede decirse que tiene el significado de una construcción adverbial del tipo *a pesar de lo dicho*, la que conecta el adversativo *pero* con

la pregunta directa que se inicia a continuación (*¿Por qué no...*), guiando la interpretación del lector.

De los hombres de Cuarto Básico, uno utiliza el punto suspensivo al final del título que concluye con la conjunción *porque* (*Es bueno hacer deportes porque...*) para establecer el tránsito argumentativo que desarrolla el texto; nuevamente este signo deja abierto el discurso, pero se recupera la información en un contexto donde la presencia de la conjunción causal ya ha restringido las posibilidades discursivas: se darán las causas de lo afirmado en el título. Otro informante incrusta el punto suspensivo dos veces luego de la estructura “SP coma + abreviatura *etc...*”, elemento que cierra dos enumeraciones e informa que se trata de series inacabadas (ver 2.4.3.2.2.3.-2ºa); o sea, el uso es para reforzar el significado de la abreviatura. Hay que agregar que unos de estos signos de puntuación cierra el texto.

En Octavo Básico, se repite el caso de adjuntar los puntos suspensivos a la estructura “SP coma + *etc...*”, esta vez al interior de un paréntesis cuyo contenido da ejemplos de lo dicho en el sintagma precedente. Otro caso distinto es la incrustación del SP luego de una enumeración cerrada, que realiza una informante (M):

66) (...) hay varios | tipos de deporte, los cuales son muy | buenos y entretenidos... |

El sintagma es cerrado por una enumeración de adjetivos positivos sobre el deporte, en que el último está precedido de la conjunción *y*, con la cual debería cerrarse la serie; sin embargo, el informante inserta puntos suspensivos después del último adjetivo, con lo que deja abierto el texto. Frente a este caso, solo podemos señalar que esta informante presenta un uso no eficiente, en comparación con el empleo que hacen otros alumnos.

En Segundo Medio, una informante (M) intercala los puntos suspensivos en un título, con la función de dejar en suspenso el hilo del discurso para cerrarlo con el complemento del título (diferente al informante de Cuarto Básico, que el SP es un tránsito al texto), haciendo del título una tesis: *La vida sin deportes... no es vida*. La otra informante (M) repite la función de tránsito argumentativo, pasando a un segmento de otra jerarquía:

67) (...) ahora en el colegio se está | dando esta oportunidad, hacique... ¿Qué estas | esperando? |

Similar al caso (65. Pág. 150), ahora es la locución conjuntiva *hacique* (que sin hiposegmentación y con estabilidad en lo literal y acentual es *así que*), la que queda abierta, pero es conectada a través del SP suspensivo y se cierra su significado con la pregunta exhortativa.

El único informante (H) de Segundo Medio que emplea los puntos suspensivos lo hace para dejar abierto el hilo discursivo, frente a lo cual el lector recurre a sus conocimientos para construir ese contenido, pero siempre restringido al significado del contexto en el que se adjunta. Lo anterior corresponde al siguiente ET: (...) *Disfrútalo... Nos vemos en algún deporte*. (*Disfrútalo* = Disfruta el deporte, es bueno, etc.).

En resumen, encontramos un uso del punto suspensivo como conector (no considerado en nuestro marco teórico y que adopta diversas formas en su extensión) en función del contexto en que se inserta. Es un empleo transversal en los niveles de escolaridad de nuestro corpus. Junto con lo anterior, se observan los usos tradicionales, tanto, de dejar abierto el hilo discursivo para que el lector recurra a sus conocimientos y recupere o construya el contenido, como, para dejar abierto el contenido de una serie. Y respecto

del uso de incrustar los puntos suspensivos después de una serie, solo se observa un caso de empleo no eficiente: un informante marca los puntos suspensivos después de que desarrolla una serie cerrada, con lo que deja abierto el texto.

4.2.6.1. Presencia longitudinal de los SP puntos suspensivos

En este SP es evidente un cambio de tendencia en la frecuencia de uso, ya que el menor nivel de escolaridad presenta el mayor empleo de SP signos suspensivos (fenómeno que también se dio en los SP de primer régimen dos puntos y punto y seguido), y, de nuevo, es más usado por las informantes mujeres. Dicha mayor frecuencia de aplicación del SP por el menor el menor nivel de escolaridad no dista del comportamiento respecto de los otros dos SP marcadores de modalidad, ya que también en Cuarto Básico es alto el uso de signos de interrogación y exclamación (mayor que Octavo Básico y menor que Segundo Medio). Sin embargo, el otro dato que tenemos es que es empleado solo por 9 informantes (6 mujeres y 3 hombres) en el total del corpus (124 alumnos), lo que representa un bajo 7,3%. También se incrustan más de tres puntos continuos (hasta seis), sin variar su función. Esta extensión sería una herencia del Romanticismo, en cuanto a que con el alargamiento se busca dar más énfasis.

4.3. Breve estudio del uso del emoticón en el corpus

En la nota 51 decíamos que el emoticón procede del lenguaje utilizado en servicios de internet para la mensajería instantánea, cuando se ocupa el correo electrónico, foro, messenger, chat o facebook; es una secuencia de caracteres que representan una cara humana que expresa alguna emoción. Ahora bien, la marca gráfica “emoticón” no ha sido tratada en nuestro marco teórico, pero no podemos pasarla por alto, dada la frecuencia con que ha aparecido y en qué nivel de nuestro corpus. Además, recordemos que el emoticón aparece en nuestro corpus cuando analizamos el enunciado textual (4.1.3.), y decíamos que los emoticones usados por los escolares fueron :) y =).

Encontramos 13 aplicaciones en el corpus y las realizaron 5 informantes, de los cuales solo uno es hombre. Once incrustaciones se concentraron en Octavo Básico y 10 fueron hechas por alumnas (77% del total de 13). En cuanto al contexto de uso, la mayoría de las veces el emoticón acompaña a un SP cuyo nivel jerárquico en el texto no sobrepasa el punto y seguido, a excepción de un caso que está junto a los dos puntos (es decir, la mayoría de las veces acompaña al punto final, punto y aparte y punto y seguido). Siete casos se ubican a la derecha y 6 a la izquierda de uno de dichos SP. Una sola informante (M) lo marcó 5 veces y lo incrustó siempre a la izquierda del SP; otra, lo empleó 3 veces y una de estas en un vocativo (con el que inicia su texto) antes de incrustar el SP dos puntos. El informante (H) de Octavo Básico lo hace al final del texto, luego de puntos suspensivos (por tanto, tiene el valor de punto final).

En Segundo Medio encontramos dos realizaciones hechas por alumnas, que junto con las de Octavo Básico suman 12 casos (92% del total). Una lo incrusta luego de la palabra *Fin*, con la que lexicaliza que ha concluido el texto. La otra alumna es el caso especial de innovación en el uso de SP del que hablábamos cuando tratamos el comportamiento del punto y seguido (ver 4.1.3.); esto es, al delimitar el fin de un enunciado textual lo hace incrustando un emoticón, con lo que toma el valor del punto y seguido.

En cuanto a su valor expresivo, lo único que puede señalarse es que la mayoría de las veces aparece junto a la palabra deportes o luego de argumentar sobre los efectos positivos de practicar algún deporte. Se observa que funciona como una marca de reforzamiento positivo; como un marcador de la actitud positiva del hablante.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. A partir de la propuesta teórica de Figueras (2001), quien plantea los SP como recurso propio del código escrito de la lengua, se dio cuenta del objetivo general de describir los usos de los signos de puntuación en un texto escrito en alumnos de 4° y 8° año de Enseñanza Básica y 2° año de Enseñanza Media, de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de San Miguel de la Región Metropolitana.

Solo se presentaron dos usos de SP no considerados en el marco teórico, los que ocurren en el nivel de los SP de segundo régimen: i) los puntos suspensivos cumplen un papel de conector, en función del contexto en que se insertan; un empleo que es transversal a los distintos niveles de escolaridad; ii) aparece únicamente el SP exclamativo de cierre escrito una vez o en forma triplicada, el cual, por el contexto de empleo, tiene un fin enfático. El SP exclamativo también se marca duplicado y se escribe como signo doble (al comienzo y cierre del segmento en que se insertan los signos exclamativos), que es la forma consolidada en el español.

Otra modalidad de repetición de un SP que desarrollaron los informantes es la incrustación del SP suspensivo con más de tres puntos continuos (a veces se marcan hasta seis), sin variar su función. Esta extensión sería una herencia del Romanticismo, en cuanto a que con el alargamiento se busca dar más énfasis.

Una marca gráfica que aparece en el corpus y que no está considerada en el marco teórico es lo que se ha denominado emoticón, que procede de la comunicación a través de internet. El corpus presenta 1 solo caso en que se emplea para segmentar la unidad informativa enunciado textual (esto es, el único momento incrustado con el valor de SP y realizando la función del punto y seguido). En todos los demás casos da un reforzamiento positivo a lo que se dice en el contexto en que se emplea. Por otra parte, esta marca gráfica no es un fenómeno textual que colabore en la articulación semántica o en la cohesión discursiva.

Ahora bien, para comprender la frecuencia de uso del emoticón y de marcar solo el SP exclamativo de cierre, observemos el siguiente cuadro:

Cuadro-6 - Descripción general de la cantidad del signo emoticón y SP exclamativo en posición de cierre:

Curso \ Sexo	Presencia del signo emoticón				Presencia SP exclamativo en posición de cierre			
	4° Básico	8° Básico	2° Medio	TOTAL	4° Básico	8° Básico	2° Medio	TOTAL
Hombre	---	1	---	1	1	1	---	2
Mujer	---	10	2	12	1	3	1	5

Observamos que estos signos tienen baja frecuencia en nuestro corpus. Y el elemento que se repite es el mayor empleo por parte de las informantes mujeres de estos recursos de la lengua escrita, en especial, en el caso del emoticón.

2. Respecto del objetivo específico de “describir los usos de signos de puntuación, en cada uno de los niveles escolares ya descritos, como contribución a la distribución de la información en un texto escrito”, encontramos que los SP cooperan en dicha distribución en los porcentajes que observamos en el siguiente gráfico:

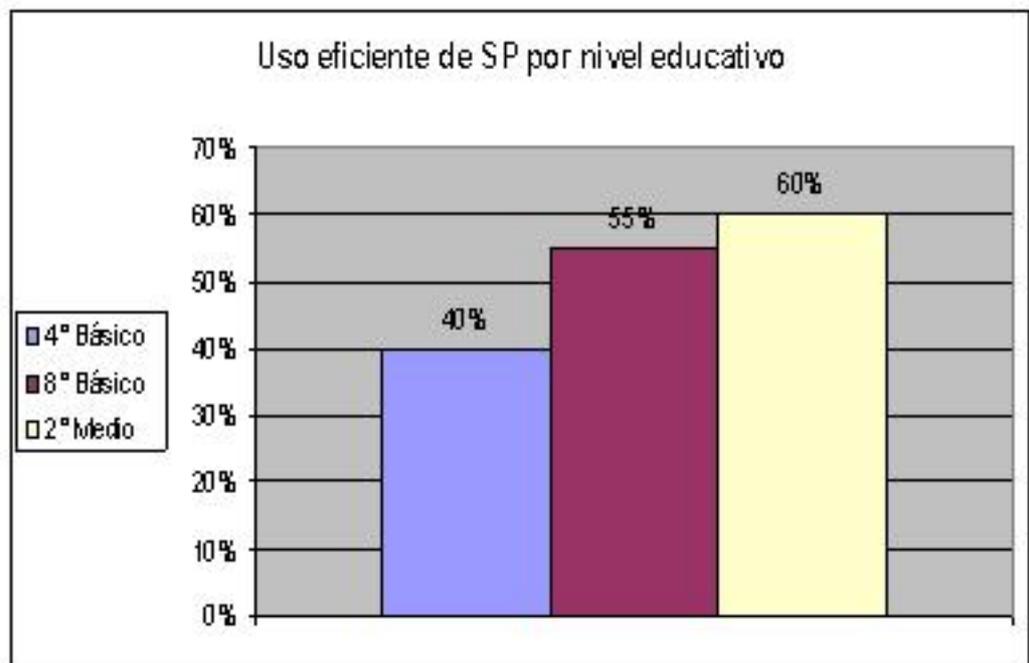


Gráfico-3 – Uso eficiente de los SP por nivel educativo

El gráfico muestra que el signo de puntuación es usado de manera eficiente por un grupo de informantes que se va incrementando a medida que existe mayor nivel de escolaridad. Por empleo más eficiente se entiende la contribución que hacen los SP para elaborar un texto con adecuada distribución de la información, la que, por lo mismo, coopera para recuperar la información en el proceso de lectura.

Ahora bien, en el desarrollo del análisis del corpus observamos lo siguiente: en Cuarto Básico los párrafos —definidos por el SP punto y aparte— se elaboran de manera

más segmentada, con menos relaciones jerárquicas de la información y un desarrollo en subtemas a través del punto y seguido, pero con poca conexión entre enunciados textuales. Observábamos en el cuadro 3 que el uso del párrafo iba en aumento en tanto se ascendía en la escala por nivel de escolaridad, lo que da muestra de una mayor planificación textual a medida que existe mayor nivel de escolaridad. Por su parte, el punto y seguido disminuía a medida que hay mayor nivel de escolaridad, lo que indica que cada vez se escribe de modo menos fragmentario y se van desarrollando textos más cohesivos.

Asimismo, destacábamos la alta presencia de la estructura de la serie al nivel del sintagma, unidad en que es ilustrativo el caso de los textos en que esta estructura aparecía luego de la expresión “*por ejemplo*”: solo se desarrolla en Cuarto Básico, lo que podría estar mostrando que dicha expresión es más simple a nivel cognitivo para introducir una serie o que es una forma adquirida más tempranamente. En tanto, en Octavo Básico y en Segundo Medio aparecen estructuras sintácticas más complejas en el desarrollo de la serie.

Junto con lo anterior, el corpus de Cuarto Básico presenta una cantidad de textos cercana al 40% en que se emplea la coma para delimitar los sintagmas que, informativamente, se desarrollan. El resto de los textos muestra una alta ausencia de comas en contextos en que informativamente se desarrollan sintagmas, donde están presentes complementos externos del verbo, hay coordinaciones adversativas, hay conectores o conjunción causal, o se desarrollan enumeraciones. El corpus de Cuarto Básico también arrojó un alto uso de coma en contextos en que informativamente se desarrolla un segmento que no corresponde a un sintagma, sino que a otra jerarquía; sin embargo, dicho uso va disminuyendo su frecuencia a medida que es superior el nivel de escolaridad estudiado. Además, ni en Segundo Medio ni en Octavo Básico se dio que algún texto no tuviera SP (ni siquiera en los textos más breves de 1 párrafo de los dos niveles superiores de escolaridad que estudiamos), como sí ocurrió en Cuarto Básico.

En cuanto a los signos de segundo régimen que se incrustaron, y a pesar de su baja frecuencia con respecto a los de primer régimen, también se observa un empleo que colabora con la planificación textual: en Octavo Básico y Segundo Medio se usa 1 guion largo para ordenar y exponer una argumentación, lo que ayuda en la cohesión textual como estructurador de la información (con un empleo similar aparece la marca círculo). El SP comillas empleado para elaborar una cita solo lo encontramos en los informantes de Segundo Medio: marcan gráficamente la construcción de cita precedida del SP dos puntos en un contexto argumentativo para motivar a hacer deportes (en Octavo, un informante integra la cita en el desarrollo lineal del enunciado, sin anteponer SP dos puntos). En cuanto a los SP marcadores de modalidad, son los informantes de Segundo Medio quienes muestran un uso más variado del SP signos de interrogación en la elaboración de la tipología textual que desarrollaron. Mayoritariamente, los signos exclamativos se emplearon para dar énfasis a algún elemento léxico al interior del desarrollo de una unidad de información (no están separados —por algún SP— del resto del desarrollo textual conformando una unidad informativa independiente); este signo fue usado especialmente por alumnos de Segundo Medio.

En relación con los signos suspensivos, se observa un cambio de tendencia en la frecuencia de uso, ya que es en Cuarto Básico donde más se ocuparon, tal y como ocurre con el SP dos puntos y punto y seguido. Si bien los puntos suspensivos se emplearon para dejar abierta una serie, un uso especial que presentó este signo es su función como un conector que contribuye a la distribución eficiente de la información.

Por último, entendemos que el SP no es un elemento aislado en la lengua escrita, sino que se aplica junto con otros recursos en la creación textual. Así, si decíamos que la creación textual de nuestro corpus se elaboró con los usos de SP del modo como describimos en los párrafos precedentes, también se debe señalar que dicha creación está apoyada por el léxico empleado y la ortografía. En cuanto a estos elementos, el corpus mostró que en la creación textual de Segundo Medio existe una mayor riqueza léxica (más vocabulario) junto con mayor estabilidad (ver nota 52) en el componente ortográfico (literal y acentual) que en Octavo Básico y Cuarto Básico. No obstante lo anterior, en Segundo Medio también aparecen inestabilidades ortográficas (acentuales o de tipo literal) y problemas de hiposegmentación (*hacique*) o hipersegmentación (*por que*, cuando se refería al sustantivo *el porqué*), etc., aunque con menor frecuencia que en Octavo Básico y Cuarto Básico, y Octavo Básico a su vez —también— con menor frecuencia que en Cuarto Básico.

3. Respecto del objetivo específico de “describir los usos de signos de puntuación, en cada uno de los niveles escolares ya descritos, como contribución a la recuperación de la información de un texto escrito”, debemos señalar, primero, que la recuperación de la información está favorecida por cómo se distribuye la misma en un texto, con la ayuda de los SP. En segundo lugar —y que está estrechamente relacionado con lo anterior—, observamos que los SP no presentan un uso eficiente homogéneo en cada nivel de escolaridad estudiado; es decir, nos encontramos con textos en Octavo Básico que ni siquiera presentan un nivel de uso eficiente de los SP que muestran ya los de Cuarto Básico, y lo mismo en algunos textos de Segundo Medio respecto de Octavo Básico e, incluso, Cuarto Básico. Sin embargo, la descripción que se realizó de los usos eficientes de los SP que efectuaron los informantes muestra que el SP contribuye al proceso de lectura del texto escrito; esto es, los SP van distribuyendo el texto en bloques de información y al mismo tiempo van entregando la instrucción al lector de cómo procesar, semánticamente, el texto, con lo que se colabora en su lectura.

4. Los objetivos específicos anteriores están vinculados con el tercero de “comparar usos de signos de puntuación por nivel de escolaridad”. Decíamos, en el desarrollo de la investigación, que se presenta un grupo de textos en cada nivel de escolaridad que muestra más elaboración textual en comparación con el mismo nivel, y este grupo se va incrementando a medida que pasamos a un nivel de escolaridad superior (40 % en Cuarto Básico, 55% en Octavo Básico y 60% en Segundo Medio). Lo anterior implica que en cada nivel de escolaridad hay un porcentaje considerable de textos que presenta bajo nivel de cohesión. Por ejemplo, en Segundo Medio hay 4 textos de 1 párrafo de muy pocas líneas —incluso, de hasta 3— que no alcanzan a desarrollar una idea; también hay textos sin SP o con el empleo de un solo signo, lo que hace muy complejo entender las relaciones semánticas. Este tipo de texto se presenta más en Octavo Básico, y más aún en Cuarto Básico.

En síntesis, el corpus muestra que a medida que existe mayor nivel de escolaridad el uso de la puntuación muestra funciones más variadas y complejas.

5. En cuanto al objetivo de “comparar los usos de signos de puntuación entre hombres y mujeres”, solo nos queda por repetir que las mujeres muestran sostenidamente un mayor uso (en términos cuantitativos) que los hombres, con excepción del SP de interrogación (debido a que en el nivel de Segundo Medio la diferencia es amplia). Asimismo, las mujeres desarrollan más textos que los hombres en que los SP contribuyen a segmentar la información y colaboran a la recuperación de la información.

El mayor uso de los SP por parte de las mujeres también se observó en el empleo del signo emoticón.

6. También en el estudio del corpus se investigó la presencia de los SP, lo que se resumió en los cuadros 3, 4 y 5. Respecto de la ausencia de los SP, la tratamos por dos vías:

6.1. Se señaló que el límite de análisis de ausencia de los SP se puede hacer hasta el punto y seguido, en tanto hasta este nivel existe un contexto formal de la puesta en página del texto que permite deducir que el punto final, el punto y aparte o el punto y seguido no están presentes. Cuando se llega al nivel del punto y coma, no existen elementos formales para interpretar que está ausente el SP y debemos comenzar a considerar la variable semántica (cierre de subtema en el párrafo).

6.2. Se señaló que existen textos en que está ausente un SP en contextos en que se desarrolla el bloque informativo que delimita ese SP (a veces también se incrusta un SP en segmentos que corresponden a otra jerarquía puntuacional), lo que dificulta la recuperación de la información.

7. Implicaciones y proyecciones:

En la presente investigación, junto con las conclusiones desarrolladas en los puntos inmediatamente anteriores, se abre un conjunto de posibles implicaciones y proyecciones que merecen ser expuestas, ya que pueden constituirse en futuras investigaciones.

Al observar los cuadros 3 y 5 nos encontramos con signos que presentan baja frecuencia de uso: en el cuadro 3, el empleo de punto y coma es, estadísticamente hablando, casi nulo entre los SP de primer régimen; en el cuadro 5, el signo doble guiones largos no fue incrustado por ningún alumno, lo que constituye un fenómeno único en el corpus. Ante este fenómeno, en el desarrollo de la investigación se elaboró una hipótesis, sosteniendo que esta situación podía deberse a que la función del SP —grado de integración de una unidad incidental— aún no era manejada o conocida por nuestros informantes como recurso de la lengua escrita. Este dato podría ser motivo de una nueva investigación: por qué los estudiantes no usan o usan con baja frecuencia un SP dado.

Dados los datos observados en nuestro corpus en cuanto a que en cada nivel de escolaridad son las mujeres quienes más usan los SP (cuadros 3 y 5), se deberían investigar las razones de la disparidad de dicho comportamiento puntuacional en cada nivel de escolaridad.

En relación con el punto 1 desarrollado más arriba, observábamos que el emoticón era mucho más usado por las mujeres (12 casos frente a 1 de los informantes hombres). Ahora bien, si se cruza este dato de mayor empleo con el hecho de que en el contexto de uso el signo en cuestión funciona como marcador de la actitud positiva del hablante, se debería investigar la razón de por qué las mujeres —al menos en nuestro corpus— emplean más que los hombres un signo de puntuación para marcar afectividad.

Una investigación que contribuiría a ampliar el conocimiento sobre el funcionamiento de los SP sería el estudio evolutivo, con informantes chilenos, del proceso de adquisición de SP. Para llevar a cabo lo anterior se deben considerar los trabajos en español realizados en el Centro Nacional de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinestav, México D.F.), como la tesis de Araceli Rodríguez (2009). También está la tesis doctoral de la profesora María M. Möller (“Evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque psicogenético”. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Argentina), la cual se presentó en diciembre de 2010. Asimismo, se podrían considerar las investigaciones que se han publicado en la revista *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, como la de Dolores Dávalos y Mónica Alvarado (Año 30-1) (esta última investigadora presentó su tesis de maestría en

noviembre de 2010: “La puntuación en la organización de textos infantiles propios y ajenos”. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología. México. 2010). En la misma revista (Año 16-4) está la reseña de la tesis doctoral de Lúta L. Vieira R. (1995), que trata sobre la adquisición de la puntuación en el portugués, en niños de primer y tercer grado.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. 1962. "Signos de puntuación". En: *Notas de literatura*. Barcelona. Ariel: 115-122.
- ALVARADO, A, y Alicia Yeannoteguy. 2007. *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires. Eudeba.
- ARISTÓTELES. 2000. *Retórica*. Madrid. Gredos.
- BENITO, J. 1992. *Manual práctico de puntuación*. Madrid. Edinumen.
- BLECUA, J. 1984. "Notas sobre la puntuación española hasta el Renacimiento". En: Homenaje a Julián Marías. Madrid, Espasa-Calpe. Pp. 120-130.
- , 2001. *Manual de crítica textual*. Madrid, Castalia.
- CÁRDENAS, V. 2001a. *La zona visuográfica en la escritura de los niños*. Tesis de doctorado. Valladolid. Universidad de Valladolid. En: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01159418097810499650035/008046_1.pdf (Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002).**
- , 2001b. "Lingüística y escritura: la zona visuográfica". En: *Tópicos del Seminario*. No. 6: 93-141.
- CASSANY, D. 1999. "Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica". En Revista de Letras. Centro de Investigaciones en Lengua y Literatura Andrés Bello (CILLAB), de la UPEL Caracas (Universidad Pedagógica Experimental El Libertador, de Caracas), 59: 21-54.**
- CHAFE, W. 1987. *What good is punctuation?*, Berkeley and Pittsburgh: Center for the Study of Writing, Occasional Paper N.o 2.
- CHARAUDEAU, P. y D. Maingueneau. 2005. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires. Amorrortu.
- CISNEROS, L. 2006. "Sobre los signos de puntuación". *Boletín Academia Peruana de la Lengua*. 42: 23-32.
- CONTRERAS, L. 1983. *La ciencia de la escritura*. Santiago. Ed. Universitaria. Ediciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- CUENCA, M. y Joseph Hilferty. 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona. Ariel.
- DÁVALOS, D. y Mónica Alvarado. 2009. "La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y ajenos". En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 30-1, marzo. Bs.As. Argentina: 6-16.
- DE BEAUGRANDE, R. y W. DRESSLER. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona. Editorial Ariel.
- DE SAUSSURE, F. 1945. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires. Losada.

- DE VEGA, M. 1999. "Procesamiento del discurso". En De Vega, M. y Fernando Cuestos (Coords.). *Psicolingüística del español*. Madrid. Trotta.
- DESBORDES, F. 1995. *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*. Barcelona. Gedisa.
- FERREIRO, E. et al. 1996. "Los límites del discurso: puntuación y organización textual". En: *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona. Gedisa.
- FIGUERAS, C. 1997. "La semántica procedimental de la puntuación". *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.
En: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/puntuac.html>.
- . 1999. "Puntuación y conectores causales". *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.
En: http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/puntu_cc.html .
- . 2000. "La puntuación". En: Montolío, E. (Coord.). *Manual práctico de escritura académica*. Vol. III. Barcelona. Ariel.
- . 2001. *Pragmática de la puntuación*. Barcelona. Octaedro - EUB.
- GALÁN RODRÍGUEZ, C., 1999. "La subordinación causal y final", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Real Academia Española / Espasa Calpe: 3597-3642.
- GARCÍA, M. 2001. "Los criterios de puntuación en las ortografías de la Academia Española (1741-1999)". En: ESPARZA, M. (Eds.) *Estudios de Historiografía Lingüística. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. Vigo, 2001. Hamburg. Buske: 153-163.
- GUTIÉRREZ O., Salvador. 1997. *Temas, temas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid. Arco/Libros.
- HALL, N. 1996. "Learning about punctuation: an introduction and overview". En: Hall y Robinson (Comps.). *Learning about punctuation*. Clevedon: Multilingual Matters LTD: 5-36.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y Pilar Baptista Lucio. 2003. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México. Tercera edición.
- KARMILOFF, K. y Annette Karmiloff-Smith. 2005. *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid. Ediciones Morata.
- LINARES, M. 1979. *Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*. Madrid. Paraninfo.
- MALDONADO, C. 1999. "Discurso directo y discurso indirecto". En: Bosque, I. y Violeta Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Real Academia Española / Espasa Calpe: 3550-3.595.
- MARTÍN, G. 1990. *Curso de redacción*. Madrid. Paraninfo.
- MARTÍN, M. y José Portolés. 1999. "Los marcadores del discurso". En: Bosque, I. y Violeta Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Real Academia Española / Espasa Calpe: 4.051-4.0213.

- MARTÍNEZ de Sousa, J. 1998. "La puntuación". En Manual Formativo de ACTA (Autores Científico-Técnicos y Académicos). Volumen Nº 7. Madrid, ACTA. En: http://www.acta.es/articulos_mf/07061.pdf .
- MARTÍNEZ Marín, J. 1994. "La estandarización de la puntuación en español: siglos XV y XVII". En: Escavy R. y otros (Eds.). *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística. Nebrija. V Centenario (1492-1992). Nebrija y otros temas de historiografía lingüística*. Murcia. El Taller: 437-450.
- MENTESSANA. 2009. "Nacida para matar". En: diario *El Mercurio*. 15-10-2009. Santiago.
- MILLÁN, J. 2005. *Perdón, imposible. Guía para una puntuación más rica y consciente*. Barcelona. RBA Libros.
- MINEDUC, 2008. *Mapas de progreso del aprendizaje. Sector lenguaje y comunicación: Producción de textos escritos: 6-15*.
En: <http://lem.uctemuco.cl/wp-content/uploads/2009/06/produccion-de-textos-escritos.pdf>.
- MISHIMA, Y. 1986. *Después del banquete*. Barcelona. Caralt.
- NUNBERG, G. 1990. *The linguistics of punctuation*. Lecture Notes N.o 18. Center for Study of Language and Information. Leland Stanford Junior University.
- ONG, W. 2004. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. 6.a reimpresión en español. México D.F. FCE.
- PARKES, M. B. 1992. *Pause and effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West*. Manchester. Scolar Press.
- PÉREZ JULIÁ, M. 1997a. "Métodos de desarrollo de la unidad párrafo. Aportaciones para la enseñanza de segundas lenguas". En: *Español Actual: Revista de español vivo*. N.o 67. Madrid. Arco/Libros, S.L.: 95-104.
- . 1997b. "Tres parámetros para una caracterización del concepto de escritura". En: *Quaderns de filología. Estudis lingüístics*. N.o 2. Valencia. Universidad de Valencia: 25-38.
- . 1998. "El origen de la unidad párrafo: de signo diacrítico a unidad discursiva". En: García, González y Mangado (editores). *Actas del IV congreso internacional de historia de la lengua española*. 2 Vols. Asociación de Historia de la Lengua Española-Gobierno de La Rioja-Universidad de La Rioja. Logroño. Universidad de La Rioja: 607-625.
- PÉREZ ORTIZ, J. 1999. *Diccionario urgente de estilo científico del español*. En: http://eticografica.files.wordpress.com/2009/02/diccionario_espanol.pdf.
- POLO, J. 1974. *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid. Paraninfo.
- PRICKEN, M. 2009. *Publicidad creativa*. Barcelona. Gili Gaya.
- RAE. 1964. *Diccionario de Autoridades, edición facsímil*. Madrid. Gredos.
- . 1992. *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*. XXI. Ed. 2 Vols. Madrid. Espasa Calpe.
- . 1999. *Ortografía de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.

- , 2005. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. 22.a reimpresión. Madrid. Espasa Calpe.
- , 2010. <http://www.rae.es> .
- RAE y AALE. 2005a. *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD) – Separata*. Santillana. Colombia.
- RAE y AALE. 2005b. *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)*. Santillana. Colombia.
- RODRÍGUEZ, A. 2009. *Puntuación de textos narrativos (ajenos) en niños de 7 a 12 años*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Cinestav. México D.F.
- SÁNCHEZ, C. 2004. “La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza”. En: *Revista de Educación* 28(2): 233-254. Costa Rica.
- SANTIAGO, R. 1998. “Apuntes para la historia de la puntuación en los siglos XVI y XVII”. En: Blecua, J. y otros (Eds.). *Estudios de grafemática en el dominio hispánico*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca e Instituto Caro y Cuervo: 243-280.
- SAVATER, F. 2008. *La aventura del pensamiento*. Bs. As. Sudamericana.
- SERAFINI, M. 1994. *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós.
- SERRA, M. et. al. 2000. *La adquisición del lenguaje*. Barcelona. Editorial Ariel.
- SOTO, G y Ricardo García. 1997. “Una visión del problema del origen del lenguaje en las ciencias cognitivas”. En *Lenguas Modernas*, 24: 5-43.
- TOLEDO Y BENITO, M. 1996. “Signos de puntuación”. En: UNDA, R. (recopilación). *Teatro escolar representable*. Vol. I. Madrid. Arrayán Editores. Pp. 25-29