

DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ESPANYOLA

ANÁLISIS DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN TEXTOS  
DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

JORGE ROSELLÓ VERDEGUER

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Servei de Publicacions  
2010

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 21 de juliol de 2010 davant un tribunal format per:

- Dr. Antonio Briz Gómez
- Dr. José Antonio Samper Padilla
- Dra. Clara E. Hernández Cabrera
- Dr. José Manuel Bustos Gisbert
- Dra. M<sup>a</sup> Begoña Gómez Devís

Va ser dirigida per:

Dr. José Ramón Gómez Molina

©Copyright: Servei de Publicacions  
Jorge Roselló Verdeguer

---

Dipòsit legal: V-3371-2011

I.S.B.N.: 978-84-370-7990-5

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Arts Gràfiques, 13 baix  
46010 València  
Spain  
Telèfon:(0034)963864115

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**  
**FACULTAT DE FILOLOGIA, TRADUCCIÓ I COMUNICACIÓ**  
**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA**

**ANÁLISIS DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN  
TEXTOS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

---

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por Jorge Roselló Verdeguer**

**Director: Dr. José Ramón Gómez Molina**

**Valencia, 2010**



# ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	5
1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO	8
2. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL TRABAJO	11
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	13
1.1. LA LINGÜÍSTICA APLICADA	13
1.1.1. La lingüística teórica y aplicada	13
1.1.2. La lingüística aplicada y los signos de puntuación	15
1.2. LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL	18
1.2.1. Las propiedades textuales	24
1.2.2. Las propiedades textuales y los signos de puntuación	42
1.3. LA PRAGMÁTICA	47
1.3.1. La pragmática y los signos de puntuación	49
1.3.2. La teoría de la relevancia y los signos de puntuación	54
1.4. ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS	59
1.4.1. La expresión escrita	59
1.4.2. La psicología cognitiva y los distintos modelos de escritura	67
1.4.3. Los signos de puntuación y los modelos de escritura	89
CAPÍTULO II. NORMA Y USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN	93
2.1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA	93
2.1.1. La puntuación en España	99
2.1.2. La puntuación en los tratados académicos	105
2.2. ALGUNOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA PUNTUACIÓN	107
2.2.1. La delimitación de unidades	107
2.2.2. La clasificación de los signos de puntuación	113
2.3. ASPECTOS PROSÓDICOS DE LA PUNTUACIÓN	121
2.3.1. Entonación y puntuación	121
2.3.2. Las pausas y su relación con los signos de puntuación	125
2.3.3. La puntuación y la melodía de la frase	128
2.4. EL EMPLEO NORMATIVO	130
2.4.1. El punto y aparte	131
2.4.2. El punto y seguido	136
2.4.3. El punto y coma	139
2.4.4. Los dos puntos	143
2.4.5. La coma	146
2.5. LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS LIBROS DE ESTILO	151
2.5.1. Libros de estilo periodísticos	153
2.5.2. Otros libros de estilo	166
2.6. EL TRATAMIENTO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO	170

CAPÍTULO III. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN	179
3.1. LA DIDÁCTICA DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN	179
3.2. LA PUNTUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO	184
3.3. EL APRENDIZAJE DE LA PUNTUACIÓN. ALGUNOS ESTUDIOS	193
3.4. ENFOQUES PSICOLINGÜÍSTICOS	199
3.5. EXPERIENCIAS CON ADULTOS	207
CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	225
4.1. LA MUESTRA	225
4.2. LAS VARIABLES	226
4.2.1. Variables lingüísticas	226
4.2.2. Variables sociológicas	232
4.2.3. Otras variables explicativas	235
4.3. LA OBTENCIÓN DEL CORPUS	239
4.3.1. Pruebas iniciales	240
4.3.2. Desarrollo de la experiencia	245
4.3.3. Pruebas finales	263
4.4. TRATAMIENTO INFORMÁTICO DE LOS DATOS	272
CAPÍTULO V. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS	277
5.1. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS	278
5.1.1. Comportamientos por alumno	283
5.1.2. Comportamiento de cada signo de puntuación	286
5.1.3. Análisis de errores	289
5.2. ANÁLISIS BIVARIANTE	299
5.3. ANÁLISIS FACTORIAL	305
5.4. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA	315
5.5. CONCLUSIONES	337
CAPÍTULO VI. UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA	345
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES GENERALES	373
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	381
ANEXOS	397

## INTRODUCCIÓN

De la misma manera que no podemos comenzar un texto, el mismo que ahora tiene ante sus ojos el *desocupado lector*, con un signo de puntuación, tampoco podemos olvidarnos de que todo escrito se inicia siempre con una letra mayúscula, cuyo uso también se rige «por la posición que ocupa la palabra y, en consecuencia, por la puntuación exigida en cada caso», según recuerda la *Ortografía* de la RAE (1999: 32). A fin de cuentas, la primera palabra de un texto no es sino la continuación de otras muchas escritas anteriormente que nos han inspirado y abastecido para continuar la labor. *Todo sucede por primera vez, pero de un modo eterno*, decía Borges. Como vemos, basta con hacer referencia a la letra mayúscula, la encargada de abrir un texto, para que enseguida se nombre la palabra puntuación, y junto a esa primera palabra sólo hay que dejar pasar unas cuantas más para que la puntuación se convierta en un elemento imprescindible con el que organizar la escritura. A partir de esa primera letra mayúscula, heredera de un punto perdido entre centenares de lecturas, notas manuscritas y borradores informáticos, empiezan a extenderse los signos de puntuación, que servirán para segmentar las distintas informaciones con las que pretendemos dar cierto orden a las ideas expuestas. Y serán tan abundantes y tan pequeños que acabarán confundiéndose con las letras y formando ese complejo tejido que es el texto escrito.

Pero, ya sea por ese carácter secundario o porque –perdidos entre las letras– acaban siendo más bien ‘invisibles’, los estudios lingüísticos no han prestado mucha atención a los signos de puntuación, considerados tradicionalmente como un aspecto de la ortografía, siempre en el límite de dos territorios fronterizos: por un lado, entre la normativa y la libertad personal, y, por otro, entre la oralidad y la escritura. Es cierto que, sobre todo en otros idiomas, ha habido aproximaciones al tema de muy variada índole<sup>1</sup>. En España, la mayoría de las aproximaciones han tenido carácter prescriptivo, aunque últimamente haya intentos de conjugar la normativa con la divulgación (Millán, 2005 y su página electrónica <http://www.jamillan.com>), o se intenten aproximaciones más novedosas e interdisciplinares, como las de Figueras (1999, 2001) o Montolío

---

<sup>1</sup> Entre otros, el estudio diacrónico de Parkes (1992); los diversos enfoques de la puntuación realizados por autores franceses (Catach, Defays, Fayol, Abdi...); *The Punctuation Project*, nacido en la Universidad de Manchester, para examinar diversas cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la puntuación; los estudios realizados en Brasil por Silva, Morais y Rocha, etc.

(2000), herederas, en muchos casos, de los caminos abiertos en el ámbito hispánico por autoras como Ferreiro (1996, 1999).

Tampoco en el ámbito de la enseñanza los signos de puntuación han gozado de mayor fortuna. El escritor Eduardo Mendoza señalaba, con su ironía habitual, que durante sus años de primaria y secundaria «sólo se dedicó una hora a explicar superficialmente qué cosa eran los signos de puntuación y su uso»<sup>2</sup> y que aquella solitaria hora produjo en él una impresión tan profunda que condicionó su vida y le descubrió, al mismo tiempo, su vocación de escritor.

La puntuación sigue considerándose, en muchos casos, un aspecto marginal de la ortografía. Como pone de relieve Polo (1990: 29), alguien puede decir que ha suspendido a un alumno por uno, dos o tres errores «muy gordos», pero difícilmente hará lo mismo por una coma mal puesta, y eso que (salvo excepciones) difícilmente se altera el mensaje por uno o varios lapsos de ortografía literal, y, en cambio, resulta penosa la labor de comprender cabalmente un texto mal puntuado. En definitiva, la puntuación es, al menos pedagógicamente, mucho más trascendente que la ortografía, porque quien enseña a puntuar enseña a articular la frase, lo que orienta su recto nacimiento.

Sin embargo, existe una diferencia fundamental entre la ortografía y la puntuación: mientras la primera se rige por normas precisas y, en cualquier caso, irrefutables, la puntuación, sin embargo, no se gobierna por reglas generales ni absolutas que puedan ser aplicadas en cualquier circunstancia. Todos hemos dudado alguna vez entre poner un punto o un punto y coma, o en colocar una coma en un determinado lugar, y estas dudas producen cierto caos cuando se trasladan al ámbito educativo. Todo el mundo cree que su manera de puntuar es tan aceptable como cualquier otra. Cassany (1995: 175) señalaba cómo su autoridad, que era incuestionable durante todo el curso dedicado a la redacción, era puesta en duda en el momento de poner puntos y comas.

No es de extrañar, pues, que el profesorado acabe desistiendo o pasando de puntillas sobre este importante aspecto de la escritura. Y en otras ocasiones, su buena voluntad se ve empañada por perniciosas confusiones, como la de relacionar excesivamente la puntuación con los aspectos prosódicos de la lengua. Se dice, entonces, que determinados signos equivalen a pausas y que la diferencia entre ellos es la mayor o menor duración de las mismas, cuando, en realidad, se está trabajando con

---

<sup>2</sup> Declaraciones extraídas de Mayoral (1990: 191).



textos escritos que jamás van a ser oralizados y que, en ningún caso, intentan reproducir la lengua oral. La función de los signos en este contexto es muy distinta y tal vez aquí sí que sea preferible mirar hacia otro lado, olvidarse de los aspectos históricos y de su funcionalidad en ciertos textos dialogados, y considerarlos exclusivamente como elementos de la lengua escrita.

Nuestro propósito, pues, en este trabajo ha sido vincular los signos de puntuación con el texto escrito e integrarlos como un elemento importante en la didáctica de la escritura. Además, hemos considerado que estas marcas van más allá de la ortografía y de la pura regulación normativa –más bien laxa y ambigua, como hemos visto– porque, en realidad, lo que están haciendo en muchos casos es ayudar a la cohesión interna (como lo hacen, por ejemplo, los marcadores textuales), a la coherencia (separando en párrafos las distintas ideas) y al estilo que se quiera imprimir al texto, según queramos crear un estilo más cohesionado (con oraciones largas) o más segmentado (con oraciones más cortas). En definitiva, estamos de acuerdo con Cassany (1995: 175) al considerar que la puntuación es como el termómetro de la escritura, y que solamente echando un vistazo a los puntos y las comas de un texto se puede aventurar una idea aproximada de la calidad de la prosa.

Además, mi condición personal de profesor de Enseñanza Secundaria me llevó hace unos años a reflexionar sobre los signos de puntuación. Leyendo los trabajos y redacciones de los alumnos, me di cuenta de que no sabían puntuar y de que la mayoría de nosotros, profesores de lengua, marcábamos los errores, pero no explicábamos por qué se habían producido y, mucho menos, poníamos en marcha metodologías que hicieran comprender a los estudiantes el significado que aquellas marcas tenían para distribuir y segmentar la información. Corregir un fallo ortográfico o léxico es algo habitual en nuestra tarea docente, pero explicar por qué en un determinado lugar va un punto en lugar de una coma no lo es tanto. Sin embargo, ambas cuestiones están relacionadas con la expresión escrita. En este trabajo nos hemos centrado en los signos de puntuación para reflexionar sobre este aspecto, que es el primer paso para intentar abrir caminos que puedan contribuir a mejorar su enseñanza y aprendizaje. En definitiva, hemos intentado aportar nuestra experiencia personal con el fin de, en la medida de lo posible, servir de ayuda a los docentes en el desarrollo de su trabajo en las aulas.

## 1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Después de haber señalado algunos de los problemas que se nos plantean a la hora de abordar el tema de la puntuación, estamos en condiciones de señalar que el objetivo básico de este trabajo es investigar el uso que hacen los alumnos de Enseñanza Secundaria de los signos de puntuación denominados básicos o de primer orden<sup>3</sup> (punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, dos puntos y coma) para mejorar su enseñanza-aprendizaje. De hecho, los puntos y las comas son los signos más frecuentes, y sólo con ellos se articulan muchos de los textos escritos por los estudiantes. Solamente cuando ya se tiene un dominio suficiente de estos y se quiere añadir un poco más de complejidad, aparecen el punto y coma o los dos puntos. Este primer bloque constituye lo que Figueras (2001: 34) llama el nivel básico de la puntuación y ha sido el objeto de estudio de nuestro trabajo.

Para ello, hemos considerado la puntuación no como un elemento más de la ortografía sometido exclusivamente a reglas prescriptivas. Es cierto que existen reglas para puntuar y que la preceptiva está recogida, entre otros, en la *Ortografía* de la RAE, por lo que no se puede decir, como se manifiesta en ocasiones, que la puntuación es *algo libre*. Pero también hay mucho de reflexión en la colocación de los signos, porque estos, se quiera o no, van unidos a la misma formación de las oraciones. Como señala Marsá (1986: 264-265), una puntuación esmerada presupone conocimientos gramaticales, y, por tanto, la actitud que hay que tomar es distinta ante la ortografía que ante la sintaxis, ya que en la primera hay más reglas que razones, mientras que en la segunda deben prevalecer las razones y los argumentos. Por tanto, en nuestro trabajo siempre han prevalecido los consejos razonados sobre la mera aplicación de la regla prescriptiva. Pensamos que la mejor labor del profesor siempre está en indicar por qué es mejor el uso de este o aquel signo y qué aporta al sentido general de la frase. Siempre que se pueda, es mejor la sugerencia, la reflexión e, incluso, la duda, a la pura imposición.

Pero es que, además, hemos considerado la puntuación como un elemento que contribuye a la coherencia y a la cohesión discursivas. A través de los signos se distribuye la información, se delimitan las unidades y se dota de ritmo al texto. Por tanto, no se puede encarar su enseñanza-aprendizaje si la consideramos un elemento

---

<sup>3</sup> Seguimos la terminología seguida por Figueras (2001), aunque son muchos los autores que han clasificado los signos de manera similar (Catach, 1994) o adoptando otros criterios (Halliday, 1985).

aislado o una *última capa* en el proceso de escritura. Los signos de puntuación están en el corazón mismo de la escritura, unidos a la formación de las oraciones y a las relaciones que se establecen entre ellas. Por ello, el camino que hemos seguido para alcanzar nuestro objetivo final, que no es otro que los alumnos comprendan y usen adecuadamente los signos de puntuación, ha sido el de integrarlos dentro del proceso de enseñanza de la escritura. No hay que olvidar nunca el objetivo final, el más importante: que los alumnos sepan expresarse por escrito de manera correcta y eficaz. El buen uso que se haga de esas pequeñas marcas debe contribuir a ello. Por eso, no se puede basar exclusivamente su aprendizaje en ejercicios aislados que, por norma general, sólo sirven para poner en práctica el uso de un signo asociado a una regla. No se quiere decir con ello que estos ejercicios no sean útiles (no hay que descartar nada en el aprendizaje), sino que hay que realizarlos con la intención de llevarlos a la práctica en textos reales, en los textos que están construyendo los alumnos.

En definitiva, y como se ha dicho al principio, el objetivo último es la mejora en el uso de los signos, pero intentando en todo momento transmitir la idea de que esas pequeñas marcas están contribuyendo de una manera decisiva a dotar de significado a los textos que ellos mismos están escribiendo.

Un trabajo como el que nos ocupa, que se centra en el análisis de los aciertos y errores de algunos signos de puntuación, aspira a algo más que a una mera recopilación o muestra de datos. Pretende, cuanto menos, llegar a conocer mejor el fenómeno estudiado, poder explicar su funcionamiento y aportar algunas soluciones para mejorar su uso. Pero para llegar hasta ahí, se ha de partir de alguna idea, de una hipótesis que ponga en marcha todo el trabajo. Somos conscientes de que formular hipótesis sobre el uso de los signos de puntuación, que –como hemos visto– no tienen una regulación normativa precisa y que, según convenga, son considerados elementos de la oralidad o de la escritura, resulta arriesgado. A pesar de ello, hemos intentado formular algunas hipótesis con la mayor precisión posible.

Sabemos que la hipótesis es una conjetura en la que intervienen distintos tipos de variables. Por tanto, hemos puesto en relación, las variables dependientes (los cinco signos de puntuación señalados) con las independientes escogidas para este trabajo: la tipología textual, el grupo, el grado, el tiempo de realización, el sexo, el nivel sociocultural y la lengua habitual, considerando que hay variables muy vinculadas con el trabajo realizado con los alumnos (el caso de la tipología textual, las actividades

llevadas a cabo con el grupo experimental, el factor tiempo...) y otras que tienen un indudable valor estadístico y sociológico, pero cuya intervención por parte del investigador es menor (caso del sexo o de la lengua habitual, por ejemplo, ya que los grupos y sus componentes vienen ya establecidos cuando se pone en marcha la investigación y no existe la posibilidad de ningún cambio). Teniendo en cuenta todos estos elementos, se han formulado las siguientes hipótesis de trabajo:

- La utilización de los signos de puntuación vendrá marcada por el tipo de texto que se esté utilizando (variable 'tipología textual'). Quiere ello decir que su enfoque didáctico no puede ser igual para todos los textos, ya que la descripción o la narración presentan rasgos específicos en cuanto a la puntuación que no se encuentran en la exposición o en la argumentación.
- Dado que la puntuación es una adquisición más bien tardía (Rocha, 1995) y está muy relacionada con la planificación del contenido textual (Fayol y Abdi, 1988), lo que supone una cierta madurez en el aprendiz, se espera que los alumnos de grado superior (Bachillerato) obtengan mejores resultados que los de la ESO.
- El 'tiempo de realización', esto es, los dos cursos académicos durante los cuales se desarrolló la experiencia es una variable que influirá decisivamente en la mejora del uso de los signos de puntuación. En consecuencia, los resultados al final de la experiencia deben ser mejores que al principio.
- Los grupos experimentales (variable 'grupo'), al ser instruidos específicamente sobre el tema de la puntuación, obtendrán mejores resultados que los grupos de control.
- Por último, se espera que, en las variables de tipo sociológico, los resultados en cuanto a las variables 'sexo' y 'nivel sociocultural' sigan el comportamiento de otras áreas del aprendizaje (resultados en lengua, competencia lectora a los 15 años...); de ahí que las mujeres obtendrán mejores resultados que los hombres y que la clase sociocultural alta se situará por encima de la clase media y baja<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Así, en los Informes Pisa se pone de manifiesto que, tanto en España como en los países de la OCDE, existe una correspondencia entre el estatus socioeconómico y cultural y las puntuaciones en lectura: a mayor estatus de los alumnos más alto es su rendimiento. De igual modo, tanto en España como en el promedio de la OCDE, las chicas resultan ser mejores lectoras que los chicos, alcanzando rendimientos más elevados. La misma tendencias se observa en las pruebas de Lengua castellana y Literatura (Fuente: Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/publicaciones/?IdCategoriaPublicacion=2>).

## 2. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL TRABAJO

Junto con la introducción, que estamos desarrollando, y con el objeto de dar cuenta de aquellos aspectos que creemos relevantes en la puntuación, se ha distribuido la información en cinco grandes bloques. En el primero de ellos, correspondiente al capítulo I, presentamos el marco teórico, tanto lingüístico como psicolingüístico, que delimita el conocimiento y la integración de los signos de puntuación en este marco. Así, se tratan aspectos de la lingüística aplicada, la lingüística textual (cohesión, coherencia, tipología...), la pragmática, con una mención particular hacia la teoría de la relevancia y otros aspectos psicolingüísticos relacionados con el aprendizaje del código escrito.

El contenido del capítulo II, dedicado a la normativa y uso de los signos de puntuación, se distribuye en dos grandes bloques. En el primero se hace un rápido recorrido por la historia de los signos y se abordan algunos problemas relacionados con sus orígenes (como es el caso de los aspectos prosódicos de la puntuación), mientras que en el segundo se estudian aquellos aspectos normativos de la puntuación recogidos en la *Ortografía* de la RAE (1999) y en otros manuales, especialmente los libros de estilo periodísticos. El último punto de este capítulo, dedicado a cómo recogen los libros de texto el tema de la puntuación, sirve como enlace para hablar, en el capítulo III, sobre la enseñanza y aprendizaje de los signos. Damos cuenta aquí de cómo se ha enfocado desde un punto de vista didáctico el tema de la puntuación y los intentos por llevar a las aulas planteamientos que vayan más allá de la pura normativa.

Los capítulos IV y V constituyen el grueso de esta investigación. En el primero de ellos se da cuenta de cómo se ha llevado a cabo la metodología de nuestro trabajo: variables lingüísticas y extralingüísticas seleccionadas para el estudio estadístico, desarrollo de la experiencia con los alumnos y corpus utilizado. El segundo se centra, propiamente, en el estudio estadístico, y da cuenta, en primer término, del análisis de estadística descriptiva llevado a cabo (frecuencias), para pasar después a los cálculos de estadística inferencial (análisis factorial y análisis de regresión) con los que extrapolar, en la medida de lo posible, los datos a grupos más amplios y extraer todas las conclusiones válidas posibles.

Una vez analizados todos los datos, establecemos en el capítulo VI una propuesta de aplicación didáctica con actividades que giran en torno a los signos de puntuación estudiados en las situaciones en donde se ha observado una mayor dificultad. Por

último, en el capítulo VII se ofrecen las conclusiones generales y se da cuenta del grado de cumplimiento de los objetivos y de las hipótesis formuladas al principio. Concluimos con las referencias bibliográficas y con los anexos, en los que se adjuntan algunos de los materiales utilizados para la elaboración de este trabajo y otros documentos que hemos considerado interesantes para completar la información.

# CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

## 1.1. LA LINGÜÍSTICA APLICADA

En un trabajo como el que nos ocupa, cuyo objetivo fundamental es observar el uso que los estudiantes hacen de determinados signos de puntuación y plantear recursos didácticos que puedan ayudar a mejorar su dominio, no cabe duda de que debemos empezar hablando de la lingüística aplicada, por cuanto esta disciplina se ha ocupado desde sus inicios de aquellas cuestiones relativas a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas –sean éstas maternas, segundas o extranjeras–, en su vertiente oral y escrita. Veremos, en primer lugar, las dificultades existentes para deslindar las disciplinas de la lingüística teórica y la lingüística aplicada, y acabaremos poniendo en relación la lingüística aplicada con los signos de puntuación.

### 1.1.1. La lingüística teórica y la lingüística aplicada

No parece fácil delimitar claramente la línea divisoria que separa el ámbito de la lingüística teórica y el de la lingüística aplicada. Son muchos los autores que lo han intentado, pero ninguno de ellos llega a soluciones definitivas. Hay autores, como Elliasson (1987), que sostienen que la lingüística aplicada carece de un terreno específico independiente, al mantener una relación de dependencia y servidumbre respecto a la lingüística teórica. Bugarski (1987) rechaza la dicotomía entre lingüística teórica y lingüística aplicada y aboga por una visión integradora de lo que en realidad es la actividad científica en Lingüística. Piensa este autor que no todos los temas tienen la misma posibilidad de convertirse en campo de aplicación y, por tanto, no resulta adecuado enfrentar una lingüística teórica a una lingüística aplicada (puesto que siempre hay teoría), sino que lo oportuno es diferenciar ‘teoría aplicable’ y ‘teoría general’. Kühlwein (1987) cree que la distinción entre ‘ciencia teórica’ y ‘ciencia aplicada’ no resulta apropiada a la Lingüística (y, en general, al campo de las ciencias humanas), y por ello aboga por una concepción integradora y unitaria, e interpreta el proceso de investigación como un ciclo de ida y vuelta entre teoría y aplicación. Recordemos, por último, que Corder (1973), autor de una de las obras pioneras en el ámbito de la lingüística aplicada, considera ésta como una actividad y no un estudio teórico. El

lingüista aplicado hace uso de los hallazgos de los estudios teóricos, se vale de la teoría, pero no la produce.

Entre los lingüistas españoles, Calvo (1990: 323) –partiendo de la definición de lingüística aplicada de Dubois<sup>5</sup>– interpreta que ésta es una ciencia *para*, desde el momento en que está en función de unos objetivos externos como puedan ser los pedagógicos (enseñanza de la lengua), los tecnológicos (lenguaje computacional) o los terapéuticos (logopedia, etc.). En este sentido, la lingüística aplicada es una ciencia útil, por cuanto es práctica, frente a la lingüística teórica, que, en principio, sólo busca la creación de modelos abstractos con los que explicar el lenguaje como totalidad, pero no tiene como objetivo la aplicación a un campo determinado. Por esa misma razón, la lingüística teórica gira alrededor de un núcleo más o menos uniforme de doctrina, frente a la diversidad que presenta la lingüística aplicada. También –sigue diciendo este autor–, la lingüística aplicada establece conexiones inmediatas y espontáneas con otras ciencias como la Psicología, la Etnología o la Pedagogía, que en el plano teórico necesitarían una justificación previa para sustentar sus relaciones con la Lingüística<sup>6</sup>.

Fernández Pérez (1996) cree necesario distinguir una lingüística teórica de una lingüística aplicada. La vía que parece más apropiada para la separación es la que conduce al criterio de la finalidad y de la orientación del conocimiento, lo que implicaría admitir diferencias en el modo de enfrentarse con un tema según el objetivo sea el conocimiento –la teoría sin más– o sea algo distinto a un conocimiento teórico lo que se busque:

«Mientras el objetivo en el ámbito de la *Lingüística teórica* es la teoría, el conocimiento por el conocimiento, la meta última en el ámbito de la *Lingüística aplicada* es la propuesta de soluciones que resuelvan problemas materiales surgidos en torno al lenguaje y las lenguas. Claro que hay investigación y también teoría en el campo de la Lingüística aplicada, pero ello no es lo más significativo, o sólo lo es por cuanto la investigación y la teoría conducen a la solución de aquellos problemas materiales. Lo importante, por consiguiente, está en la *finalidad del conocimiento*, de la teoría, que mientras en el caso de la *Lingüística teórica* no supera el estadio de mero logro, sin más, en el caso de la *Lingüística aplicada* el objetivo está más allá que alcanzar conocimiento y teoría: se trata de aprovecharlo y proyectarlo para solucionar circunstancias problemáticas diversas. De ahí que siga pareciendo válida la

---

<sup>5</sup> Dubois et al. (1979: 52) definen la lingüística aplicada como el conjunto de investigaciones que utilizan los procedimientos de la Lingüística propiamente dicha para resolver ciertos problemas de la vida cotidiana y profesional y ciertos problemas que plantean otras disciplinas.

<sup>6</sup> Como ponen de manifiesto Alcaraz y Martínez (2004: 385), muchas de estas aplicaciones han dado frutos más estables y han originado el nacimiento de nuevas materias interdisciplinares, como la Sociolingüística, la Psicolingüística, etc.



nomenclatura *teórica* vs. *aplicada*, interpretada según la pauta de la orientación, y no ciñéndose a razones de presencia/ausencia de ciertas características y propiedades que además se han contemplado como exclusivas.» (Fernández Pérez, 1996: 20)

En el mismo sentido se manifiesta Payrató (2003: 23), que piensa que la oficialización de las denominaciones de lingüística teórica y lingüística aplicada ha conducido al concepto erróneo de que esta última carece de dimensión teórica (como conocimientos y principios generales que forman el cuerpo de una disciplina). Esta concepción resulta demasiado simple, puesto que lo que en el fondo ha caracterizado a la lingüística aplicada es la finalidad u objetivo último de la teorización, que reorienta la simple adquisición de conocimientos sobre un objeto de análisis para plantear la resolución de problemas prácticos, que exigen un tipo de tratamiento y respuesta inabordable desde un núcleo teórico construido al margen de posibles aplicaciones.

### **1.1.2. La lingüística aplicada y los signos de puntuación**

Aunque la lingüística aplicada siempre se ha identificado con el estudio de los problemas derivados de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, lo cierto es que en los distintos congresos celebrados en torno a esta disciplina siempre ha habido un área destinada al estudio de la lengua materna. Ocurrió así en Nancy<sup>7</sup>, en donde, junto a la automatización en lingüística y la coordinación de las investigaciones en el dominio europeo, se trató de la pedagogía de las lenguas vivas. También la metodología de la enseñanza de la lengua tuvo cabida en otros congresos: Cambridge (1969), Sydney (1987), Amsterdam (1993), etc. Asimismo, diversos especialistas, como Crystal (1981), Slama-Cazacu (1984), Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988), Cabré y Payrató (1990) o Fernández Pérez (1996) han incluido en sus trabajos la enseñanza de la lengua materna como una de las áreas importantes dentro de la lingüística aplicada.

Así pues, podemos decir que uno de los rasgos que caracterizan hoy esta disciplina es la variedad temática, aunque los problemas derivados de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna siempre han estado presentes como objeto de estudio.

Cabe preguntarse ahora si este objeto de estudio –la enseñanza y aprendizaje de los signos de puntuación– pertenece a la lingüística teórica o a la lingüística aplicada. No cabe duda de que el estudio de los signos de puntuación ha venido incluyéndose

---

<sup>7</sup> El acta fundacional de la lingüística aplicada se suele situar en Nancy, en el marco del I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, celebrado allí en 1964.

tradicionalmente en los tratados de ortografía, pero –por otra parte –nadie duda de la dimensión práctica de esta serie de signos<sup>8</sup>.

Como se ha dicho, la lingüística aplicada nace íntimamente ligada al aprendizaje de las lenguas; primero de las segundas lenguas, pero también de las lenguas maternas o primeras. Pero, como ocurre con otros ámbitos de las ciencias –ya sean éstas sociales o experimentales–, es necesaria una base teórica (o, en la terminología tradicional que hemos ido viendo, una lingüística teórica) para poder explicar las innumerables reglas y supuestos que plantea cada uno de los signos de puntuación. Para saber si va a resultar más fluido un texto con la supresión de unas comas al final de un determinado periodo, hemos de saber, al menos, cuándo es obligatorio según la normativa poner una coma, y cuándo esa misma normativa sólo *aconseja* su colocación. Lo difícil aquí sería delimitar si ese consejo pertenece a la lingüística teórica o a la lingüística aplicada.

No cabe la menor duda de que los problemas de puntuación surgen en la práctica. Se puede saber toda la normativa y, no obstante, encontrar algún supuesto en el que la colocación o supresión de un signo queda al libre arbitrio del escritor. En el fondo, y como ya se ha apuntado más arriba, tal vez resulte errónea una separación tajante entre lingüística teórica y lingüística aplicada<sup>9</sup> porque la lingüística aplicada tiene como fin reorientar la simple adquisición de conocimientos y plantear la resolución de problemas prácticos. O lo que es lo mismo, el escritor, con esas indicaciones generales (y, a menudo, demasiado ambiguas) que le proporciona la normativa, ha de hacer frente a todos los supuestos sintácticos y textuales que se le van planteando en la composición.

Lo que intentamos decir es que no se puede construir un sistema sobre estos signos gráficos al margen de su aplicación. Resultaría absurdo estar dictando normas relativas a la coma, el punto y coma o los dos puntos sin mostrar cómo actúan en la frase o qué sentido aporta la utilización de un determinado signo al conjunto de la oración. Son muchos los ejemplos que podríamos aducir. Sirva este de Millán (2005), que también da nombre al título de su libro:

«De mis años escolares recuerdo una anécdota atribuida a Carlos V (luego la he encontrado referida a otros reyes, pero nos dará lo mismo...). Al emperador se le pasó a la firma una sentencia que decía así:

*Perdón imposible, que cumpla su condena.*

---

<sup>8</sup> Por otro lado, acometer la enseñanza de cualquier aspecto gramatical de una lengua supone conocimientos de índole muy diversa: pedagógicos, psicológicos, antropológicos, etc., además, naturalmente, de los lingüísticos.

<sup>9</sup> Ver lo manifestado por Payrató en el apartado anterior.

Al monarca le ganó su magnanimidad y antes de firmarla movió la coma de sitio:  
*Perdón, imposible que cumpla su condena.*  
Y de ese modo, una coma cambió la suerte de algún desgraciado...»  
(Millán, 2005: 11)

Además de la finalidad práctica, el otro gran rasgo que caracteriza a la lingüística aplicada es la interdisciplinariedad, debido a la variedad de materias (psicología, sociología, antropología...) desde las que se puede abordar el fenómeno lingüístico. En un sentido más restringido, podemos ver que el fenómeno de la interdisciplinariedad también se puede aplicar a los signos de puntuación. Tradicionalmente, éstos han sido tratados como una parte de la ortografía, pero –como veremos con detenimiento a lo largo de este trabajo– son muy difíciles de explicar al margen de la sintaxis, la gramática del texto y la estilística. Así, no es extraño referirse a la coma cuando se habla de las oraciones de relativo, de las subordinadas adverbiales o del orden normal de la frase. De igual manera, los conceptos de coherencia y cohesión van unidos a la unidad párrafo delimitada por el punto y aparte. Y, en fin, la propia articulación del texto, la longitud de las oraciones, el estilo segmentado frente al estilo cohesionado del que habla Serafini (1992) son cuestiones de estilo directamente relacionadas con el uso de los signos de puntuación.

Por otra parte, debemos atender también a la vertiente más empírica y darnos cuenta de que los usos de los signos varían en función de muchas variables, como pueden ser la edad, el sexo, la tipología textual, el período histórico, etc. Por poner aquí tan sólo algunos ejemplos, que más tarde se analizarán con detalle, la frecuencia en el uso de los signos de exclamación, interrogación e, incluso, las rayas va unida a los textos narrativos y dialogados que pretenden reproducir el discurso oral; también, los datos empíricos demuestran que el paso del tiempo ha ido modificando los hábitos de la puntuación, y que la tendencia que se observa –al menos en la literatura– es la de abreviar y acortar las oraciones<sup>10</sup>.

Por último, debemos hacer mención a los aspectos didácticos relacionados con los signos de puntuación, puesto que no sólo se trata de conocer los usos de cada uno de ellos, sino también de saber enseñar a los alumnos a utilizarlos correctamente en los textos escritos. Ya hemos visto que la lingüística aplicada ha tratado entre sus áreas de conocimiento aspectos relativos al aprendizaje de la lengua materna, de la metodología

---

<sup>10</sup> Cassany (1995: 179), haciéndose eco de un estudio realizado por Thorndike, da cuenta de la evolución seguida por algunos signos de puntuación en las obras literarias de autores muy significativos de los siglos XVIII, XIX y XX.

de la enseñanza de la lengua, de la estilística, de la psicolingüística, etc.; por tanto, aparte del aprendizaje de las habilidades básicas necesarias para la escritura (entre las que se encuentra el dominio de la ortografía, el vocabulario, la sintaxis, etc.), es necesario también desarrollar en los alumnos las habilidades expresivas y comunicativas que los capaciten para integrarse como sujetos activos dentro de la sociedad. Los signos, como elementos organizadores del material lingüístico, pueden también dotar al texto de la fuerza expresiva necesaria para lograr los fines para los que fue concebido<sup>11</sup>. Queremos decir con ello que es posible dotar a la enseñanza de los signos de una dimensión discursiva que tradicionalmente ha tendido a caer en el olvido.

## 1.2. LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

No es nuestro objetivo adentrarnos en disquisiciones teóricas acerca de la lingüística textual y sus propiedades o características. Pero no cabe duda de que el texto, como unidad lingüística que va más allá de la frase u oración, es objeto de nuestra incumbencia, por cuanto que el fenómeno de la puntuación no puede ser explicado sólo desde un punto de vista oracional. Por otra parte, determinados signos de puntuación funcionan como importantes mecanismos de cohesión textual, además de que en la enseñanza de la expresión escrita cada vez se tienen más en cuenta aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión discursivas.

En principio, existe un conocimiento intuitivo en cada hablante de aquello que denominamos ‘texto’<sup>12</sup>, si bien esta realidad se transforma sustancialmente cuando el término queda delimitado por parámetros científicos. Presentar una definición precisa de este objeto de estudio no es tarea fácil, no sólo por la complejidad del término, sino también por la gran cantidad de disciplinas que se han acercado a él<sup>13</sup>.

El texto constituye el objeto de estudio, además de la Lingüística, de la Retórica, la Estilística, la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Teoría de la Información, etc. No obstante, es necesario presentar algunas definiciones que nos sirvan para acotar el tema.

---

<sup>11</sup> Si decidimos dar a un texto reivindicativo forma narrativa, podemos estructurarlo en tres párrafos, que corresponderían al planteamiento, nudo y desenlace; incorporar diálogos mediante la presencia de rayas o guiones largos; formular preguntas al lector (signos de interrogación); enfatizar determinadas propuestas a través de los signos de exclamación, etc.

<sup>12</sup> También en el ámbito escolar y académico se utiliza habitualmente la palabra ‘texto’: comentario de texto, libro de texto, análisis de texto, antología de textos...

<sup>13</sup> Como pone de manifiesto Jorques (2000: 16), el interés por el texto ha sido una constante en el desarrollo del pensamiento lingüístico occidental, aunque en algunos momentos históricos lo haya sido de manera inconsciente.

Bernárdez (1982: 85) nos presenta su definición o, como él mismo dice, un conjunto de características del texto que permiten trabajar con este término:

«‘Texto’ es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.»

Como pone de manifiesto Castellà (1992: 49-50), esta definición, por un lado, supera las concepciones generativistas y estructuralistas<sup>14</sup>, y, por otro, recoge todos los elementos fundamentales del texto: se sitúa en el marco de la comunicación, es decir, entre un emisor y un receptor inscritos en unos contextos comunicativos concretos; se concibe como resultado de una actividad humana, de la cual el lenguaje es sólo un instrumento; se declara su carácter social; se caracteriza como adecuado a la situación, coherente desde un punto de vista informativo y cohesionado en su materialización lineal<sup>15</sup>; se destaca el papel de la actividad del emisor y del receptor durante los procesos de producción y recepción; y, finalmente, se afirma la existencia de capacidades y conocimientos de nivel textual, por un parte, y del sistema de la lengua, por otra, que estructuran conjuntamente el texto.

Los estudios sobre el texto no han hecho más que crecer en los últimos años, si bien los enfoques han ido variando y acomodándose a los nuevos tiempos. El mismo Bernárdez (1995:73) vuelve sobre los ya conocidos conceptos de ‘texto’ frente a ‘oración’, situándolos ahora en un contexto comunicativo y pragmático:

«Si el texto es un ‘objeto complejo’ y la oración no lo es, debe existir una diferencia radical entre ambos. Además, si el texto es una *unidad comunicativa*, esto es, una *unidad de uso* del lenguaje, y la oración no, esa diferencia radical debe estar relacionada de alguna forma con el uso del lenguaje. De ahí que parezca posible hacer ‘gramáticas del sistema de la lengua’ sin tener en cuenta su uso, mientras que es imposible describir los textos de una lengua con independencia de las situaciones en que puedan utilizarse.<sup>16</sup>»

---

<sup>14</sup> El texto se ha considerado erróneamente como una simple suma de frases. Para los semánticos generativos Katz y Fodor (1963), se trata de una super-oración de gran longitud compuesta de oraciones bien formadas colocadas en una secuencia. Igualmente, Harris (1952) consideraba el texto como una sucesión de frases organizadas de acuerdo con relaciones distribucionales de equivalencia.

<sup>15</sup> Adecuación, coherencia y cohesión son las propiedades que, de una manera más o menos estable, han quedado fijadas en la mayor parte de los manuales destinados al estudio del texto.

<sup>16</sup> Para comprobar si existe esa diferencia radical, Bernárdez cree que no basta con señalar una serie de propiedades que tiene el texto y no la oración, ni es suficiente con hacer referencia al uso. Para él, el método más adecuado consiste en construir un modelo que pueda servir para los niveles lingüísticos inferiores, e ir avanzando hasta el textual, sin que se produzca un cambio radical en la validez del método utilizado. Para llevar a cabo este método, le interesa, sobre todo, el modelo cognitivo, concretamente el

Así pues, la dimensión del objeto texto hace que las aproximaciones a su estudio vayan conformando un entramado que delimita su propia caracterización desde dentro hacia fuera (Gallego, 2002:79). Esto supone que se ha pasado de una perspectiva más interna, basada fundamentalmente en los principios constitutivos del texto, a una perspectiva más externa, de corte pragmático, donde el texto es entendido como la unidad máxima de comunicación dependiente de un contexto. Aproximaciones de este tipo son las representadas, por ejemplo, por Van Dijk, uno de los más prestigiosos especialistas del tema, que ha ido ampliando sucesivamente sus puntos de mira a la hora de abordar el texto, primero con incursiones en la psicología y en el cognitivismo (Van Dijk, 1980; 1983); más tarde, desde perspectivas pragmáticas que le sirvieron de base para analizar la ideología dominante a través de los textos periodísticos (1990); y, últimamente, abordando trabajos sobre la desigualdad y el poder en general, y a la manera como estas realidades se evidencian a través del lenguaje (investigaciones sobre el poder, la ideología, el racismo, la desigualdad...), que él engloba bajo la denominación de *Análisis crítico del discurso* (1997, 2000).

Por tanto, el concepto de texto está lejos de presentarse como una definición cerrada y acotada, sino que continúa abierta a los diversos enfoques ofrecidos por las diferentes tendencias lingüísticas actuales. Además, no hay que olvidar que las nuevas tecnologías de la información nos ofrecen nuevos campos para investigar y volver a plantearse el concepto y las características del texto. Nos estamos refiriendo, en concreto, al hipertexto, es decir, a un texto en formato digital que permite establecer vínculos con otros textos, y cuya principal característica (Campàs, 2005: 45) es la capacidad de emular la organización asociativa de la memoria humana.

La noción de hipertexto pone en tela de juicio algunos de los elementos básicos caracterizadores del concepto texto, ya que un documento hipertextual no tiene ni principio ni fin, ni una sucesión temporal definida. Especial interés tiene, como veremos más adelante, la modificación que puede sufrir los conceptos de cohesión y coherencia en el nuevo marco de la hipertextualidad digital.

Por otra parte, el texto también es objeto de estudio en el ámbito académico. Como han puesto de manifiesto Lomas y Tusón (1996: 5), una de las consecuencias más

---

llamado *Redes de Transición Ampliadas, RTA (Augmented Transition Networks, ATN)*, desarrollado por la Psicología Cognitiva y la Inteligencia Artificial para estudiar los procesos de comprensión del habla.

notables que, sin duda, ha tenido la aplicación de los enfoques comunicativos a la enseñanza de las lenguas ha sido la de adoptar como unidad natural de realización de los usos lingüísticos el texto. Aunque los textos y sus comentarios ya había entrado con fuerza en la década de los 70, sobre todo en el ámbito de la literatura<sup>17</sup>, en la actualidad la utilización de textos tiene una procedencia más diversa (medios de comunicación de masas, comercio, vida asociativa...), relacionada con lo que se viene en llamar *documentos auténticos*. En este sentido, no hay que olvidar que, tanto desde la Lingüística como desde la Psicología, se ha venido insistiendo en la necesidad de trabajar con textos reales que pongan al alumno en contacto con la realidad circundante y den cuenta, también, de las dificultades para abordar las características discursivas (el mismo concepto de texto, las tipologías y secuencias textuales, los géneros discursivos, etc.).

Con respecto al término discurso, hemos de decir que lo utilizamos como sinónimo de ‘texto’<sup>18</sup>, como lo hacen muchos autores (Bernárdez, Rigau, Lozano, Castellà...). Bonilla (1997: 9), por ejemplo, se expresa en los siguientes términos:

«Se han impreso muchas páginas y se han dedicado muchas horas de discusión a la pasión inútil de establecer las supuestas diferencias entre ‘texto’ y ‘discurso’. Quien escribe estas líneas no tiene noticia de ningún caso equiparable en otros ámbitos del conocimiento: lo que unos lingüistas llaman ‘texto’ es, precisamente, lo que otros denominan ‘discurso’ y viceversa. Existe unanimidad en el desacuerdo.»

En este trabajo vamos a adoptar esta última tendencia, por cuanto que la distinción entre texto y discurso sólo nos interesa a efectos de hacer constar en estas páginas la existencia de tal dicotomía y, en su caso, de clarificar los términos, pero no es nuestro deseo incorporar este debate a las aulas de Educación Secundaria, dado que los alumnos no disponen de la suficiente formación teórica en el campo lingüístico para abordar el tema en toda su extensión y complejidad. Hay que señalar que el interés principal de este trabajo se encuentra en su aplicación didáctica, y que el objeto de estudio en el que nos centramos –los signos de puntuación– forma parte del texto escrito, entendido como

---

<sup>17</sup> Suficientemente conocidos en el ámbito académico son los libros de Lázaro y Correa (1974), Díez Borque (1977), Caparrós (1977) y los cuatro volúmenes editados por Castalia, VV.AA (1973-1984).

<sup>18</sup> Texto y discurso se han presentado durante mucho tiempo como dos conceptos que, aunque relacionados, se referían a realidades distintas. Así, ha habido autores (Coulthard, 1985) que han vinculado el texto a la producción escrita, y el discurso a su vertiente oral, del mismo modo que en el uso del lenguaje cotidiano solemos referirnos al discurso vinculándolo a un acto oral (*El ministro ha pronunciado un discurso en el que ha establecido las líneas básicas de su política*) y al texto solemos asociarlo al escrito (*Este texto es de fácil lectura*). En los últimos años, ya no se establece una diferenciación tan tajante.

proceso (las diversas fases que ha de atravesar la composición escrita) y también como producto o resultado de dicho proceso.

Por otra parte, pensamos, con Herrero (2005: 291), que lo importante es la consideración del lenguaje en su forma real, dotado de la capacidad de crear textos, y de establecer la diferencia entre lenguaje en abstracto y lenguaje en uso, el lenguaje en funcionamiento comparado con una serie de palabras o con frases y oraciones aisladas. La noción de texto deviene nueva precisamente cuando se la entiende en su relación con el contexto, es decir, con el hecho discursivo.

Autores como Casado Velarde (1997: 9-10) distinguen entre la lingüística del texto propiamente dicha y la gramática del texto. La primera se ocuparía del ámbito lingüístico constituido por los actos de habla, o el entramado de los actos de habla, que realiza un determinado hablante en una situación determinada, y que puede estar integrado por manifestaciones habladas o escritas. Esta lingüística tiene por objeto el estudio de los textos en cuanto tales, independientemente del o de los idiomas históricos en que los textos se presenten.

En cambio, la gramática del texto se ocuparía del texto como nivel de la estructuración de un determinado idioma. Su objeto sería, por tanto, la constitución de textos en determinadas lenguas, en la medida en que existen reglas específicamente idiomáticas que se refieran a ellos. Se trata, en realidad, de una parte de la gramática de un idioma, aquella que describe los hechos idiomáticos que exceden el ámbito oracional, tales como la denominada *topicalización* o *tematización*, el orden de las palabras, la elipsis, la sustitución, la enumeración, etc. Todos estos hechos traspasan el límite oracional y no es posible describirlos de manera completa dentro del marco de la gramática oracional.

González Ruiz (2002: 116) resume en el siguiente cuadro las diferencias más significativas entre ambas concepciones.



Cuadro 1. Diferencias entre gramática del texto y lingüística del texto según González Ruiz (2002: 116)

---

## GRAMÁTICA DEL TEXTO

### TEXTO

Unidad de análisis superior a la oración. Uno de los niveles en que opera la gramática de un idioma.

Texto  
Oración  
Frase  
Palabra

La gramática del texto tiene como objeto describir las reglas específicamente idiomáticas que exceden al ámbito oracional.

El texto es la unidad de la gramática de la lengua en la que operan determinados procedimientos lingüísticos que pueden extenderse a lo largo de varias oraciones (enumeraciones, elipsis, estilo directo e indirecto, etc.) o que, aunque se dan en el ámbito de la oración, apuntan más allá de ella (procedimientos de sustitución, conectores, etc.). Estos procedimientos idiomáticos dotan al texto de cohesión y coherencia.

La gramática del texto da cuenta de la coherencia como una propiedad del texto en sí mismo, como objeto independiente. Estudia los procedimientos de que dispone una lengua concreta para la unión, la articulación y la conexión de las partes de un todo textual. Se centra, por tanto, en los fenómenos de cohesión como factores que coadyuvan a la obtención de la coherencia.

## LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

### TEXTO

Producto individual que constituye una unidad comunicativa.

Hablar (en general)  
Lengua  
Texto

La lingüística del texto y el análisis del discurso estudian el texto en función de todos aquellos elementos (verbales y no verbales) que le confieren sentido.

Unidad lingüística comunicativa, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por la adecuación al contexto comunicativo, la coherencia y la cohesión lineal. Su estructura refleja los procedimientos utilizados por emisor y receptor en los procesos de elaboración e interpretación.

La lingüística del texto y el análisis del discurso estudian las condiciones generales para el cumplimiento de la coherencia discursiva en cualquier lengua. La coherencia implica una unidad de sentido que se obtiene con la unidad temática y su adecuada progresión, que está asociada al contenido, al esquema de organización del texto y al control de los patrones de progresión informativa. Asimismo, la coherencia como propiedad externa al texto mismo se obtiene en relación con el contexto y con el receptor, quien con base en el anclaje enunciativo, puede enriquecer la información del texto y activar las inferencias para interpretarlo. Por último, la coherencia externa se obtiene también por la conformidad de la actividad lingüística con las normas universales de la congruencia (principios generales del pensar humano, conocimiento del mundo y otros principios básicos como la claridad, la no repetición, etc.).

Como se ve, este punto de vista no está exento de interés, aunque tampoco aquí hay consenso en lo referente a la distinción entre gramática del texto y lingüística textual, como ya ocurría con los términos de texto y discurso. Nuestra intención ha sido dar cuenta de estas dos formas de cultivo de la lingüística del texto (la lingüística del texto propiamente dicha y la gramática del texto), aunque lo realmente interesante para nuestro propósito es ver cómo se ha ido pasando de una concepción que sólo tenía en cuenta a la oración, a otra que empezaba a contemplar fenómenos más allá del nivel oracional. Dado que nuestro objeto de estudio son los signos de puntuación, y que éstos traspasan los límites oracionales, era necesaria una nueva concepción gramatical que diera cuenta de todas aquellas propiedades discursivas que una gramática de la oración no podía explicar adecuadamente<sup>19</sup>. Aceptamos, pues, el término ‘gramática textual’ como el más acertado para abordar los temas que nos ocupan.

### 1.2.1. Las propiedades textuales

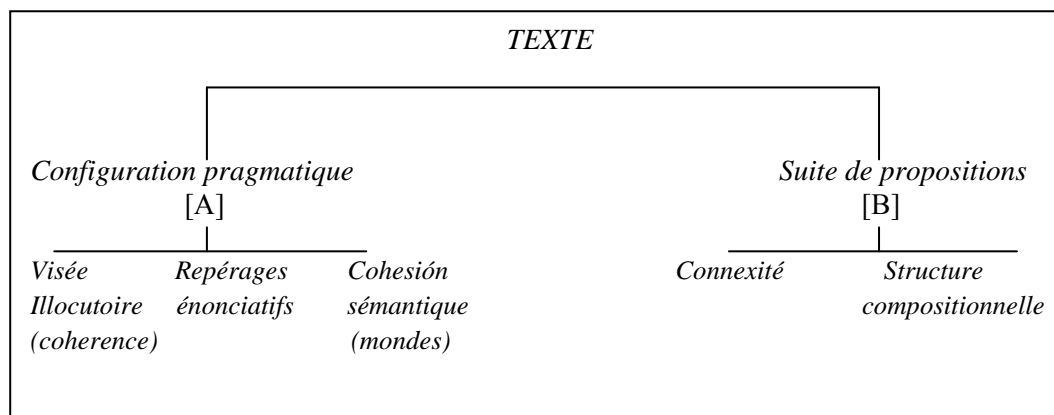
Al margen del concepto de texto que hemos intentado perfilar en otro punto de este trabajo, el texto también se puede definir o caracterizar tomando como base sus propiedades constitutivas. Así, veíamos que Bernárdez (1982: 85) caracterizaba el texto por su «cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial». Del mismo modo, para Beaugrande y Dressler (1981: 35) un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad<sup>20</sup>: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Si un texto no satisface alguna de estas normas, no puede considerarse comunicativo. Las dos primeras propiedades están centradas en el texto, mientras que las restantes lo están en el usuario. Para Adam (1992: 21), un texto es una configuración regida por diversos módulos o subsistemas en constante interacción. Según vemos en el cuadro 2, los dos primeros corresponden a la organización pragmática del discurso [A], mientras que los dos últimos permiten tener en cuenta el hecho de que un texto no es

---

<sup>19</sup> De la misma manera, y como ya hemos indicado, esta nueva concepción textual va incorporando otros planteamientos propios sobre el contenido y la estructura, que no abordaban las gramáticas oracionales, incorporando, entre otros, métodos de la pragmática, la retórica, la sociolingüística y el cognitivismo.

<sup>20</sup> Si en el nivel oracional eran las restricciones gramaticales las que determinaban la aceptación de una oración, ahora –en el nivel textual– ya no nos podemos regir por esas mismas normas gramaticales, puesto que un texto no es una mera suma de oraciones. Por consiguiente, cuando nos situamos en el texto o discurso, el concepto de gramaticalidad es sustituido por el de *textualidad*, como señalan Beaugrande y Dressler (1981), concepto heredado del de *textura*, ideado por Halliday (Halliday y Hasan, 1976).

una mera suma de proposiciones [B]. Estos módulos son: el ilocucionario (en el que incluye la coherencia), el enunciativo (actual / no actual, oral / escrito...), el temático (donde se incluye la cohesión semántica), el conexivo (conectores) y la estructura composicional u organización secuencial (esquemas secuenciales y prototípicos).



Cuadro 2. Sistemas que configuran un texto según Adam (1992: 21)

En líneas generales, parece haber cierto consenso en considerar la coherencia y la cohesión como las propiedades esenciales del texto. Herrero (2005: 305) las considera (junto a las otras cinco establecidas por Beaugrande y Dressler) propiedades constitutivas, frente a otras propiedades que se pueden considerar regulativas<sup>21</sup>.

De todas formas, hay que advertir –igualmente– que no existe consenso a la hora de delimitar los conceptos de coherencia y cohesión, ni tampoco para establecer sus diferencias. Para Beaugrande y Dressler (1981: 37), la coherencia regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí y que interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual, es decir, la configuración de conceptos y relaciones que subyacen bajo la superficie del texto. Quiere esto decir que, siguiendo a Bernárdez (1995: 130), la coherencia se refiere al contenido, más que al significado. Recordemos que este mismo autor utilizaba los términos de coherencia profunda y superficial para referirse a lo que habitualmente se denomina coherencia y cohesión respectivamente, y que para él la cohesión es uno de los fenómenos propios de la coherencia. En concreto, Bernárdez considera la cohesión en un doble sentido: la *cohesión-s*, referida a los procedimientos de cohesión superficial o sintáctica; y la *cohesión-σ*, que sería la coherencia de

<sup>21</sup> Esta distinción fue aportada por John Searle para los actos de habla. Searle diferencia entre reglas regulativas (o normativas) y reglas constitutivas. Estas últimas son una condición *sine qua non* para la existencia misma del tipo de evento en cuestión, mientras que una regla regulativa controla el desarrollo del comportamiento (Herrero, 2005: 305).

Beaugrande y Dressler o, en general, la coherencia semántico-temática, en un sentido próximo al concepto de textualidad dado por estos autores. También Vallduví (1991:36) utiliza el término cohesión para referirse a la denominación estándar de la coherencia textual:

«... no toda secuencia de oraciones forma un texto. (...) Es precisa una cohesión semántica que se refleja en el hilo temático y en la segmentación estructural del texto (...). Además de esta cohesión semántica, es precisa una compatibilidad en las características formales de las oraciones que componen el texto (...). Sin estas restricciones de índole semántica y estructural no hay cohesión y sin cohesión no hay texto.»

Källgren (1978), siguiendo la noción de cohesión semántica de Halliday y Hasan, engloba en el concepto de cohesión elementos semánticos y de sentido que habitualmente se entienden como pertenecientes a la coherencia.

Más interesante, a nuestro juicio, es comprobar cómo los estudiosos de la gramática del texto consideran estas propiedades no sólo desde un punto de vista estático, sino también desde una perspectiva dinámica. El texto no es sólo un producto final, sino ese producto más su historia, es decir, los procesos que lo han producido<sup>22</sup>. Bernárdez (1995: 137) ilustra el fenómeno con la imagen del *paisaje después de la batalla* señalado por Enkvist (1987): en un texto hay que considerar su forma necesariamente unida a todo el proceso de producción, igual que para comprender una batalla no basta con contemplar las posiciones finales de los ejércitos contendientes, sino que es imprescindible considerar los movimientos estratégicos y tácticos que dieron lugar a esa configuración final. En realidad, lo menos interesante es precisamente ésta, y lo mismo vale para el texto.

Por lo que se refiera al objeto de nuestro estudio, creemos que los conceptos de coherencia y cohesión están estrechamente relacionados con los signos de puntuación. Como veremos más adelante, en muchas ocasiones es imposible delimitar las macroproposiciones de las que habla Van Dijk sin tener en cuenta algunos elementos formales del texto escrito, como es el caso de los párrafos, vinculados al signo del punto y aparte. Igualmente, sabemos que los signos de puntuación son elementos que dotan de

---

<sup>22</sup> También, desde la psicolingüística se han planteado distintos enfoques a la hora de abordar la pedagogía de la escritura. Así, junto a la escritura como producto (de naturaleza lingüística), se preconiza hoy la escritura como proceso, en donde se pretende dar cuenta de los procesos u operaciones mentales que tienen lugar mientras el escritor genera y expresa sus ideas con el fin de producir un texto escrito. Aquí no interesa tanto el producto como los procesos por los que atraviesa el proceso creativo: la labor de planificar, organizar, escribir, revisar, etc. Desde esta perspectiva, la escritura se considera como una herramienta del pensamiento.

cohesión al texto, segmentando sus distintas unidades, conectando elementos o funcionando como mecanismos referenciales. Nos centraremos seguidamente en la caracterización de estas dos propiedades.

Ya se han visto las dificultades existentes en la delimitación de los conceptos de coherencia y cohesión discursivas. Lo que para unos autores es cohesión, para otros es coherencia, y muchos los usan como sinónimos. Calsamiglia y Tusón (1999: 221-222) consideran ambos conceptos relacionados entre sí por inclusión de uno en otro, en el sentido de que la *coherencia* es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intratextuales. Dicen estas autoras que es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto, como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto. Alude a la estabilidad y a la consistencia temática subyacente, asociada a la *macroestructura* (contenido), a la *superestructura* (esquemas de organización) del texto, a su *anclaje enunciativo* (protagonistas, tiempo y espacio) y a las *inferencias* que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos.

Beaugrande y Dressler (1981: 135) vinculan el concepto de coherencia al hecho de que el texto tenga sentido:

«Si el concepto SIGNIFICADO se emplea para designar la *capacidad* de una expresión lingüística (o de cualquier otro tipo de signo) para representar y para transmitir conocimientos (es decir, significados *virtuales*), entonces puede utilizarse el término SENTIDO para referirse al conocimiento que se transmite *de manera efectiva* mediante las expresiones que aparecen en el texto. [...] Un texto ‘tiene sentido’ porque el conocimiento activado por las expresiones que lo componen va construyendo, valga la redundancia, una CONTINUIDAD DE SENTIDO. Cuando los receptores detectan la ausencia de continuidad, el texto se convierte en un ‘sinsentido’, características normalmente atribuible a la existencia de una serie de desajustes entre la organización de los conceptos o de las relaciones expresadas en el texto y el conocimiento previo del mundo que tienen los receptores. La continuidad del sentido está en la base de la COHERENCIA, entendida como la regulación de la posibilidad de que los CONCEPTOS y LAS RELACIONES que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante.»

Para analizar esta propiedad textual nos va a interesar tanto la vertiente pragmática, que hace referencia a los elementos de producción e interpretación de los textos, como la vertiente analítica, que se aproxima al texto entendiéndolo como una unidad global.

Desde la perspectiva pragmática la coherencia está estrechamente relacionada con la intención de los hablantes, la consecución de unos fines, las inferencias puestas en marcha para comprender los textos y el contexto en que situamos los mensajes. La

coherencia, en este sentido, no se puede considerar como un fenómeno exclusivamente objetivo en el discurso, sino también subjetivo, puesto que depende de la comprensión de los hablantes, que incluso pueden dotar de coherencia, en contextos adecuados, frases inconexas o sin mucho sentido aparente<sup>23</sup>. En este sentido, Bernárdez (1995: 133) señala que es prácticamente imposible crear un texto totalmente incoherente, que no sea aceptado por *algún* receptor, puesto que la aceptación siempre se hace en virtud de un contexto, pero si no existe éste, el receptor creará uno que permita dar coherencia a lo que se ofrece como texto. En definitiva, lo que nos está diciendo este autor es que la coherencia textual es fruto del conjunto de procesos realizados por los participantes en la comunicación y no una característica inherente al texto; es, como la propia comunicación, un proceso dinámico.

Más interesante para nuestro trabajo es la perspectiva que analiza la coherencia basándose en el contenido del texto y en su estructura. No olvidemos que la forma en que se organiza la información de un texto es muy importante para su coherencia, y en este aspecto desempeña un papel fundamental el signo de punto y aparte, con el que delimitamos la unidad párrafo, que nos sirve para organizar y jerarquizar las distintas ideas desarrolladas en el texto. Aunque la unidad párrafo se verá con más detalle en el epígrafe 2.4.1., conviene recordar aquí que el párrafo es una unidad básica para organizar los escritos en una determinada estructura comunicativa, es decir, para dotarlos de coherencia (Bordons, Castellà y Costa, 1998: 11) y tiene gran importancia sobre todo en textos de poca extensión, donde no hay subdivisiones de rango superior (capítulos, apartados, etc.) que ayuden a la organización.

Desde esta perspectiva estructural, la coherencia está relacionada con el concepto de macroestructura, formulado por Van Dijk en diversos trabajos (1977, 1978, 1980). La macroestructura contribuye de manera sustancial a dotar de coherencia al texto en su conjunto, puesto que viene a ser una síntesis de la información contenida en él. Recordemos que Van Dijk parte del texto entendiéndolo como unidad global y no como una suma de oraciones:

---

<sup>23</sup> Esto suele ocurrir con frecuencia en el ámbito escolar, en donde la colaboración del lector/profesor es imprescindible para dotar de coherencia a textos escritos por alumnos que, en muchas ocasiones, no la tienen.

«Así como de hecho una oración es ‘más’ que una serie de palabras, también se pueden analizar los textos en un nivel que supera la estructura de las secuencias. [...] Las secuencias, compuestas por oraciones que a su vez satisfacen las condiciones de conexión y coherencia, en realidad suelen constituir también un texto. [...] En el nivel de descripción en el que ahora pasaremos ya no se considerarán ante todo las conexiones entre oraciones aisladas y sus proposiciones, sino las conexiones que se basan en el texto como un todo o por lo menos en unidades textuales mayores. Llamaremos *macroestructuras* a estas estructuras de texto más bien *globales* [...], que son de naturaleza *semántica*. La *macroestructura* de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto. Mientras que las secuencias deben cumplir las condiciones de la coherencia lineal, los textos no sólo han de cumplir estas condiciones (porque se ‘presentan’ como secuencias de oraciones), sino también las de *coherencia global*.» (Van Dijk, 1980: 55)

Para Van Dijk, la macroestructura está relacionada con la capacidad de deducir temas (*topics*) y de producir resúmenes, es decir, de elaborar otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido. Para llegar a captar lo esencial se realizan varias operaciones mentales, que él denomina *macrorreglas*, y que, en síntesis, son (Van Dijk, 1980: 60):

1. Macrorregla de la omisión o supresión: significa que toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida.

2. Macrorregla de la generalización: también omite informaciones generales, pero no lo hace de la misma manera que en 1, sino que la pérdida se produce al sustituir una proposición por otra nueva, según el esquema siguiente:

En el suelo había una muñeca  
En el suelo había un tren de madera  
En el suelo había ladrillos

Estas proposiciones pueden ser sustituidas por una nueva proposición:

En el suelo había juguetes

3. Macrorregla de la construcción o integración: en ella la información se ve sustituida por una nueva información que no es omitida ni seleccionada. El texto puede mencionar una serie de aspectos, de manera que juntos pueden formar un aspecto más general o global. Van Dijk ofrece el siguiente ejemplo:

«[En esta regla] existe una relación inherente entre los conceptos, expresada por la serie de proposiciones que forman el *input* de la regla: condiciones habituales, circunstancias, componentes, consecuencias, etc. El texto en sí puede mencionar una serie de aspectos, de manera que *juntos* pueden formar un concepto más general o global, como en

(1) Fui a la estación

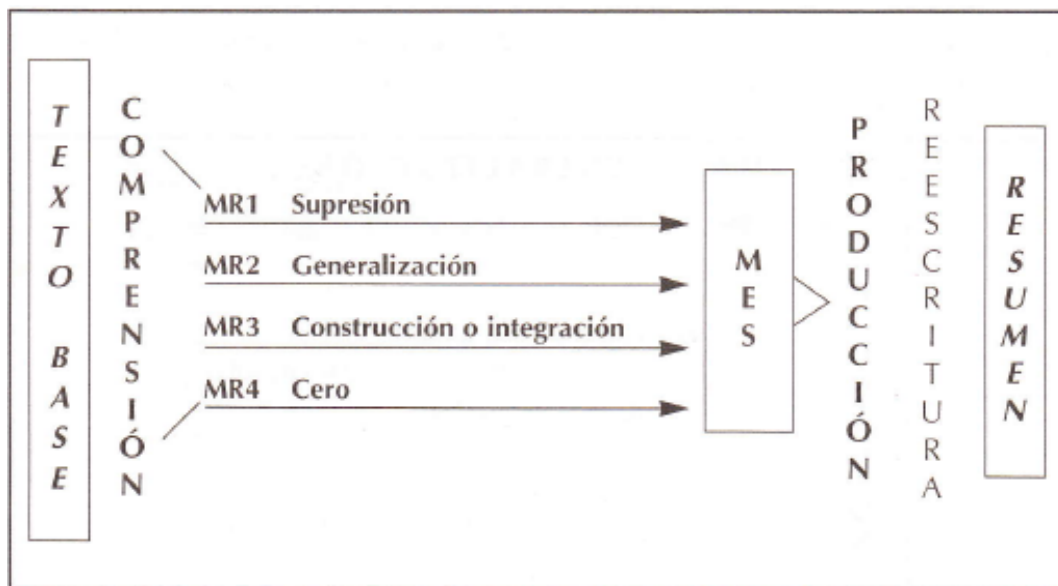
Compré un billete  
Me acerqué al andén  
Subí al tren  
El tren partió

Esta serie, que aún podría estar más subdividida, define en su totalidad la proposición siguiente:

(2) Cogí el tren

Las proposiciones en (1) son elementos –constitutivos u opcionales (es decir: posibles, pero no ‘obligatorios’)– de nuestro conocimiento convencional, es decir, el marco de VIAJAR EN TREN. La regla resulta interesante por el hecho de que VIAJAR EN TREN no necesariamente tiene que estar presente en el texto: sólo hace falta mencionar una serie de componentes necesarios del viajar en tren para poder deducir esta conexión a partir del texto.» (Van Dijk, 1980: 62)

Interesante para nuestro estudio es comprobar cómo estos conceptos han sido trasladados al ámbito de la enseñanza. Álvarez Angulo (2000) aplica el concepto de macroestructura semántica (MES) y las macrorreglas (MRs) al proceso de elaboración de un resumen, como se muestra en el cuadro 3:



Cuadro 3. Obtención de la macroestructura semántica (MES) y su función en el proceso de elaboración del resumen (Álvarez Angulo, 2000: 13)

Se observará que el autor ha añadido una cuarta macrorregla (cero) para indicar que, en algunos casos, determinadas proposiciones permanecen intactas en el texto reducido, exactamente igual que aparecen en el texto base, y que generalmente coinciden con nombres propios, fechas, cantidades o cualesquiera otros datos que son relevantes y que, por eso, no se pueden alterar.



Una vez visto el concepto de coherencia, vamos a ocuparnos de la cohesión, aunque –como ya se dijo en otro apartado– los dos se encuentran muy relacionados, hasta el punto de que lingüistas como Halliday engloban los recursos de los dos bajo el epígrafe de ‘cohesión’<sup>24</sup>.

No cabe duda de que nos encontramos ante una propiedad fundamental que contribuye a dotar de sentido al texto y a configurarlo como una unidad comunicativa. Como señala Moreno Cabrera (1991: 739), la cohesión discursiva es la característica más sobresaliente del discurso y hace posible que éste pueda ser verdaderamente comunicativo. Para este autor, la cohesión deriva fundamentalmente de la continuidad referencial, puesto que el discurso está cohesionado si a lo largo de él hay una continuidad de los elementos referidos al mismo. El progreso de la información es muy difícil cuando se trata de oraciones que nada tienen que ver referencialmente entre sí, porque nuestra memoria a corto plazo se recarga de modo insoportable; pero si existe continuidad referencial a lo largo de todas las oraciones de un texto, la información progresa de manera creciente y gradual.

A la hora de fijar el concepto de cohesión, Mederos Martín (1988) cita a algunos autores que han utilizado el término a lo largo de la historia. Después de nombrar a Hjelmslev, Robins, Lyons y Haas, se detiene en los que han estudiado con más detalle este fenómeno discursivo: Beaugrande y Dresler, por un lado, y Halliday y Hasan, por otro. Beaugrande y Dresler (1981) ven en la cohesión el primero de los siete<sup>25</sup> principios

---

<sup>24</sup> Para Alcaraz y Martínez (2004: 128) la diferencia entre la cohesión y la coherencia radica en que la primera debe estar patente en el texto, mientras que la coherencia la descubre el destinatario del texto, con la ayuda de los recursos de la cohesión, los cuales son imprescindibles, so pena de caer en la agramaticalidad y de distorsionar la estabilidad conceptual. Estos mismos autores también establecen la diferencia entre ambos conceptos. Para ellos, la cohesión es la trabazón morfosintáctica del texto, y se puede entender como una concordancia supraoracional. En cambio, la coherencia es su estabilidad conceptual, es decir, la coherencia dirige su campo de acción hacia los conceptos y las relaciones, mientras que la cohesión tiene que ver con los elementos lingüísticos que contribuyen a mantener la coherencia. Sin embargo, como veremos, esta diferenciación tendrá que ser matizada en algunos aspectos, porque la cohesión no es siempre –como aquí se afirma– un fenómeno supraoracional.

<sup>25</sup> Las otras normas de la textualidad son la coherencia; la intencionalidad, referida a la actitud del productor textual; la aceptabilidad, referida a la relevancia que tiene para el receptor lo que se comunica; la informatividad, que sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa; la situacionalidad, que tiene que ver con los factores que hacen que un texto sea relevante en la situación en la que aparece; y la intertextualidad, que se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores.

o normas que han de satisfacer todo texto, entendido como un acontecimiento comunicativo:

«La cohesión establece las diferentes posibilidades en que pueden *conectarse entre sí dentro de una secuencia* los componentes de la SUPERFICIE TEXTUAL, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen. Los componentes que integran la superficie textual dependen unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa sobre DEPENDENCIAS GRAMATICALES. [...] Todos los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre los elementos superficiales de un texto se incluyen en el concepto de COHESIÓN.» (Beaugrande y Dressler, 1981: 35-36)

Para Halliday y Hasan (1976), la cohesión es una relación semántica<sup>26</sup> que se establece entre los elementos de un texto y constituye una prueba de que se está ante un verdadero texto y no ante un mero conjunto de frases:

«The concept of cohesión is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text. Cohesion occurs where the INTERPRETATION of some elements in the discourse is dependent on that of another. The one PRESUPPOSES the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at least potentially integrated into a text. [...] The distinction between grammatical and lexical [cohesion] is really only one of degree, and we need not make too much of it here. It is important to stress, however, that when we talk of cohesion as being 'grammatical or lexical', we do not imply that it is a purely formal relation, in which meaning is not involved. Cohesion is a semantic relation. But, like all components of the semantic system, it is realized through the lexicogrammatical system; and it is at this point that the distinction can be drawn. Some forms of cohesion are realized through the grammar and others through the vocabulary.» (Halliday y Hasan, 1976: 4,6)

A pesar de que cuando se habla de relaciones cohesivas se piensa en límites extraoracionales, la cohesión no es un fenómeno exclusivamente supraoracional. Es, fundamentalmente, una relación semántica a la que le son indiferentes los límites oracionales.

«Cohesive relations have in principle nothing to do with sentence boundaries. Cohesion is a semantic relation between an element in the text and some other element that is crucial to the interpretation of it. This other element is also to be found in the

---

<sup>26</sup> También Mederos participa del carácter semántico de la cohesión, puesto que afecta básicamente a la interpretación del texto. Entiende la semántica en un sentido amplio, que no supone un deslinde nítido con la pragmática.

text; but its location in the text is in no way determined by the grammatical structure. The two elements, the presupposing and the presupposed, may be structurally related to each other, or they may not; it makes no difference to the meaning of the cohesive relation.» (Halliday y Hasan, 1976: 8)

En definitiva, y para fijar un concepto que nos sea operativo, podemos decir, siguiendo a Calsamiglia y Tusón (1999:230), que la cohesión se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación.

Mayor interés tiene para nuestro trabajo establecer cuáles son los mecanismos más importantes de cohesión y cómo actúan en la superficie textual. Halliday y Hasan (1976) establecen cinco tipos de vínculos cohesivos: la referencia (uso de pronombres para referirse a algo ya nombrado, conocido tradicionalmente por el nombre de anáfora), la sustitución (frases como *y yo también*, *y ellos lo mismo*), la conjunción (o conectores para establecer vínculos lógicos), la elipsis y la repetición léxica (o también denominada cohesión léxica). Mederos (1988), que ha tenido en cuenta el trabajo de los ingleses y ha realizado uno de los estudios más exhaustivos sobre cohesión aplicado a la lengua española, establece dos grandes grupos: la anáfora<sup>27</sup> y la conexión. Esta última sirve para enlazar oraciones o cláusulas, o más exactamente, precisa Mederos, los contenidos de estas oraciones o cláusulas. Como ya se ha indicado antes, para este autor la conexión, como el resto de los elementos de cohesión, es una relación semántica, independiente de cualquier unidad gramatical, ya sea la oración u otra estructura menor. Si bien sólo analiza en su trabajo la conexión extraoracional, deja bien claro que la conexión no es una relación que se sitúe por encima de la oración. Desde un punto de vista semántico, la conexión puede ser aditiva, disyuntiva, adversativa, causal y temporal. La anáfora, a su vez, se dividiría en tres tipos, según sea el término anafórico:

A. Anáfora con proforma. En ella, el término anafórico es una proforma o sustituto. Pueden actuar como sustitutos ciertos personales, los demostrativos y algunos elementos más, como *hacer*, *así*, etc.

---

<sup>27</sup> Mederos opone anáfora a referencia. Para él la referencia es una relación que se establece entre un elemento del discurso y una entidad concreta del mundo exterior; es decir, se refiere a lo que otros autores denominan deixis. Por otra parte, para Mederos no es razonable admitir la existencia de una ‘cohesión léxica’ pura independiente de cualquier referencia, como hacen Halliday y Hasan. La mera presencia en el texto de piezas léxicas entre las que se pueden reconocer relaciones léxicas sistemáticas o colocativas no bastan para, si se dan en distintas oraciones, ver en ellas lazos cohesivos, y menos aún muestras de anáfora (Mederos, 1988: 260).

B. Anáfora con frase nominal definida no pronominal. Consta de, al menos, un determinante (artículo, demostrativo, posesivo) y un nombre. Se incluyen aquí las relaciones de hiperonimia, sinonimia, reiteración nominalizada (*advertir- advertencia*) o equivalencias referenciales basadas en el conocimiento extralingüístico<sup>28</sup> y la anáfora difusa, en la que el antecedente es impreciso<sup>29</sup>.

C. Anáfora nula o elipsis, que designa las ausencias que se producen en muchos actos de habla. Con el término ‘ausencia’ se da a entender que ciertos mensajes comunican más de lo que dicen.

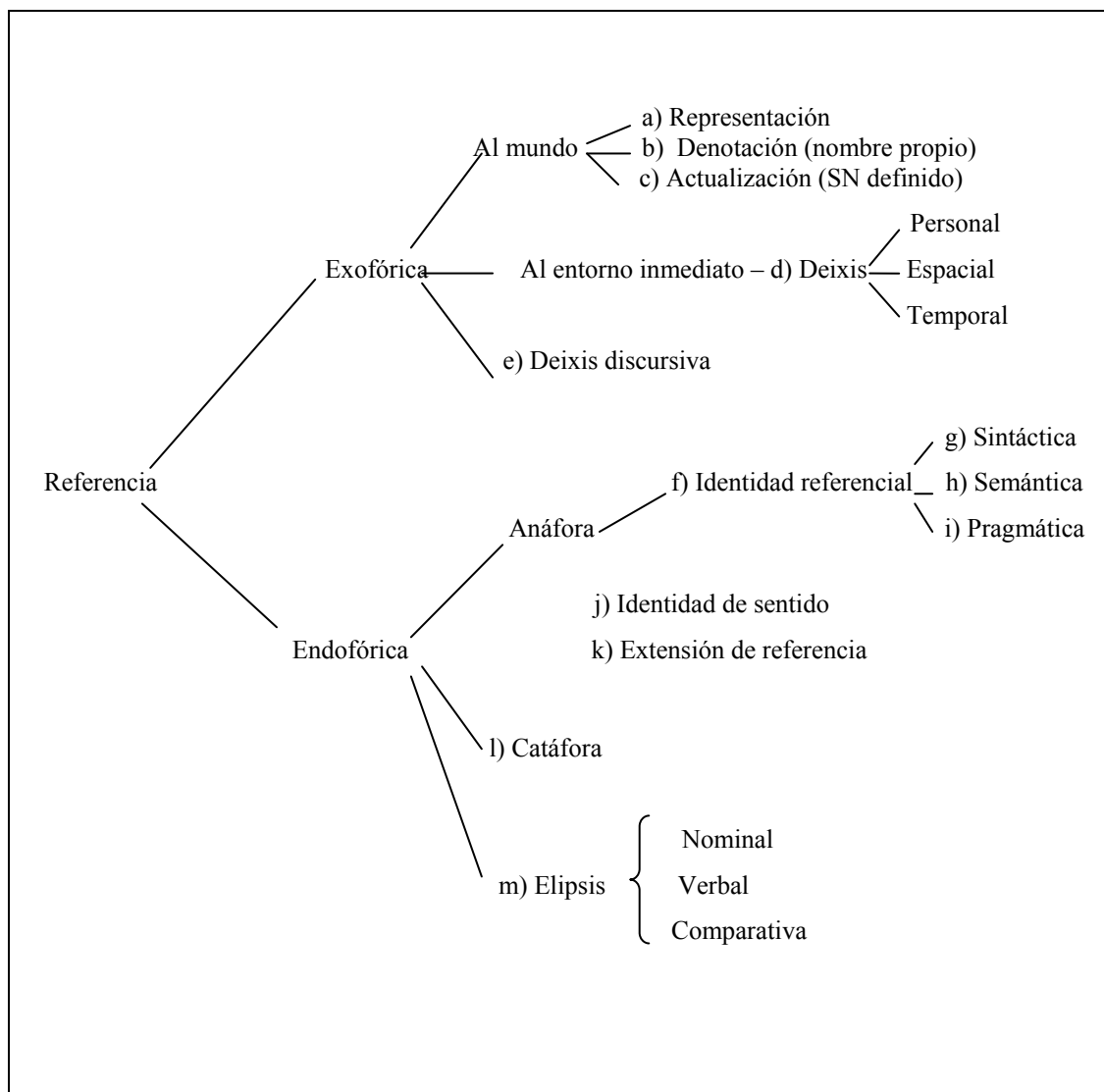
Castellà (1992:158) clasifica las relaciones cohesivas en dos grandes grupos: la referencia y la conexión. Define la primera como la remisión de un elemento lingüístico A a un elemento B, de manera que A sólo pueda interpretarse a partir del conocimiento de B. Este elemento B ha de ser accesible al receptor, ya sea porque ha aparecido en el texto (anáfora), porque aparecerá después (catáfora), porque está en el entorno inmediato (deixis) o porque forma parte de su conocimiento del mundo.

De este modo, distingue entre *referencia exofórica*, que engloba los elementos que dirigen su relación hacia fuera del texto, y *referencia endofórica*, con aquellos elementos que apuntan hacia dentro del texto. Esta última es la que considera propiamente cohesiva, mientras que la exofórica tiene más que ver con las relaciones entre el texto, el sujeto y la representación de la realidad (cuadro 4).

---

<sup>28</sup> *La idea, que será expuesta al secretario norteamericano de la Energía el próximo viernes en la capital francesa, puede contar ya con el espaldarazo de la Administración Reagan. El apoyo de Washington sería importante.* (Mederos, *op. cit.*: 121)

<sup>29</sup> En este tipo de anáfora, el elemento nuevo (o anáforo, que llama Mederos) no es un lexema que repita lo que se ha dicho antes o sea semánticamente parecido, sino que es «el resultado de una operación conceptual mediante la cual se interpreta una palabra o el sentido de un grupo de palabras ya pronunciadas: *No he bailado porque a Juanita nadie le decía nada, y como se muere de envidia, no he querido darle ese mal rato.*» (Fernández, 1951. Citado por Mederos, *op cit*: 122)



Cuadro 4. Clasificación de las relaciones cohesivas según Castellà (1992: 161)

La conexión ha sido tratada con profundidad por muchos autores (Martín Zorraquino, Montolío, Pons, Portolés, etc.), y también hay propuestas de aplicación al ámbito educativo (Martínez Sánchez, 1997). Presenta heterogeneidad en cuanto a su designación (marcadores textuales o del discurso, operadores discursivos, conectores discursivos, enlaces extraoracionales...) y también constituyen un grupo heterogéneo en lo referente a la categoría gramatical (conjunciones; interjecciones; locuciones adverbiales, prepositivas y conjuntivas; adverbios, etc.). Portolés (1998: 25-26) define los conectores como unidades lingüísticas invariables, que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido diferente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas,

semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. Al igual que ocurría con su denominación y su categoría gramatical, también resulta dificultosa una clasificación de los marcadores discursivos, debido a su gran número y a los diversos significados que pueden tomar según el contexto. A modo de ejemplo, veamos en el cuadro 5 la clasificación que proponen Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4081-4082):

ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	COMENTADORES	pues, pues bien, así las cosas, etc.
	ORDENADORES	en primer lugar / en segundo lugar; por una parte / por otra parte; de un lado / de otro lado, etc.
	DIGRESORES	por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
CONECTORES	ADITIVOS	además, encima, aparte, incluso, etc.
	CONSECUTIVOS	por tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, etc.
	CONTRAARGUMENTATIVOS	en cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.
REFORMULADORES	EXPLICATIVOS	o sea, es decir, esto es, a saber, etc.
	DE RECTIFICACIÓN	mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	DE DISTANCIAMIENTO	en cualquier caso, en todo caso de todos modos, etc.
	RECAPITULATIVOS	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
OPERADORES ARGUMENTATIVOS	DE REFUERZO	en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	ARGUMENTATIVO	
	DE CONCRECIÓN	por ejemplo, en particular, etc
	DE MODALIDAD EPISTÉMICA	claro, desde luego, por lo visto, etc.

MARCADORES CONVERSACIONALES	DE MODALIDAD DEÓNTICA	bueno, bien, vale, etc
	ENFOCADORES DE LA ALTERIDAD	hombre, mira, oye, etc.
	METADISCURSIVOS CONVERSACIONALES	bueno, eh, este, etc.

Cuadro 5. Clasificación de los marcadores textuales según Zorraquino y Portolés (1999: 4081-4082)

También desde el ámbito educativo se empieza a ver la importancia de la cohesión como un factor relevante en la construcción de textos y, poco a poco, esta propiedad va siendo incorporada como un contenido más dentro de los currículos escolares<sup>30</sup>. Lo que hay que ir descubriendo ahora, como señala Jimeno (2004), es de qué modo se incorpora como contenido y al servicio de qué objetivos; es decir, una vez se ha conseguido un saber disciplinar bastante sólido, tomar las decisiones adecuadas para que este saber resulte adecuado desde un punto de vista didáctico.

La enseñanza de la cohesión puede abordarse desde el punto de vista de la comprensión lectora y desde la expresión escrita. En el primer ámbito, Colomer y Camps (1996) encuentran, entre las causas de las dificultades de comprensión, algunas relacionadas con la propiedad cohesiva:

«También la ignorancia sobre las marcas formales del texto origina problemas de comprensión ya que puede impedir que el lector atribuya con precisión las relaciones estructurales (causales, adversativas, concesivas, etc.) entre las ideas de un texto, o bien le convierte en tan dependiente del orden superficial que puede no entender, por ejemplo, una relación de causa-efecto que aparezca cronológicamente alterada; o así mismo, le impide crearse expectativas sobre la información siguiente, como sí puede hacerlo un lector más experimentado que, pongamos por caso, después de un ‘en primer lugar’ espera una información de la misma categoría, introducida por un ‘en segundo lugar’.» (Colomer y Camps, 1996: 93)

No cabe duda de que en la enseñanza de la expresión escrita, cada vez se hace más evidente incluir aspectos relativos a la cohesión discursiva. Jimeno (2004: 59-60) propone algunos ejercicios prácticos destinados a alumnos de Educación Secundaria, entre los que nos parecen especialmente interesantes los relacionados con las actividades de textualización y de integración.

<sup>30</sup> Desde un punto de vista práctico, pueden verse los trabajos de Conca, Cuenca y Lluçà (1998) y los de Cuenca (1996, 2000).

### -Actividades de textualización

Se plantea una secuencia de enunciados que realmente constituyen el esquema de un texto breve que ellos deben producir añadiendo los elementos cohesivos necesarios, suprimiendo lo redundante y utilizando los sustitutos pertinentes, así como la puntuación adecuada. Ejemplo:

- Los fundamentalistas pretenden imponer sus creencias y sus hábitos por la fuerza.
- Bastantes personas inocentes han muerto.
- Seguramente muchas más morirán por culpa del fundamentalismo.
- El fundamentalismo islámico está creciendo constantemente.

*(El fundamentalismo islámico está creciendo constantemente. Por su culpa, bastantes personas inocentes han muerto y seguramente morirán muchas más, puesto que los fundamentalistas pretenden imponer sus creencias y sus hábitos por la fuerza.)*

### -Actividades de integración

Integrar una o varias frases en un texto que ya está redactado, lo que exige una remodelación parcial que afecta a la organización sintáctica y a los procedimientos de cohesión. Ejemplo:

*El alcalde de la localidad pacense de Mirandilla, el popular José Donoso, ha anunciado que para fomentar la natalidad el ayuntamiento pagará 50.000 pesetas a las parejas que tengan un hijo. A esta iniciativa le han precedido ya en España dos similares.*

-Reescribe el texto insertando estas ideas:

- Se trata de un intento desesperado para evitar que el pueblo desaparezca.
- El número de habitantes de Mirandilla ha descendido muchísimo en los últimos veinte años.
- La oferta se extiende a cualquier pareja que se comprometa a vivir en el pueblo.

*(El alcalde de la localidad pacense de Mirandilla, el popular José Donoso, en un intento desesperado por evitar la desaparición del pueblo, ha anunciado que, para fomentar la natalidad, el ayuntamiento pagará 50.000 pesetas a las parejas que tengan un hijo, oferta que se hace extensiva a cualquier pareja que se comprometa a vivir en el pueblo. A esta iniciativa, provocada por el gran descenso del número de habitantes en los últimos veinte años, ya le han precedido en España otras dos similares.)*

Si, como hemos visto, resulta difícil delimitar los conceptos de cohesión y coherencia discursivas, no menos controvertidas van a resultar todas las cuestiones referentes a la tipología textual. Una de sus dificultades estriba en que, no sólo la lingüística, sino otras disciplinas también se han ocupado de la tipología con criterios e interpretaciones diferentes. Así, desde la literatura y la retórica se ha utilizado sobre



todo el término ‘género’ para delimitar los diferentes discursos producidos en su ámbito<sup>31</sup>. Hoy en día, sin embargo, la noción de género ya no se utiliza exclusivamente en el ámbito literario, y ha sido abordada desde otros puntos de vista<sup>32</sup>.

Otro problema tiene que ver con el sistema en que nos basamos para clasificar los textos y en la dificultad para encontrar criterios integradores que resulten aceptados por la mayoría de los estudiosos del tema. Esto ha llevado a algunos autores a desarrollar una tipología textual basada en secuencias, puesto que el carácter heterogéneo del objeto de estudio lo hace irreductible a un solo tipo de organización. Adam (1992) parte de la diversidad y la heterogeneidad del texto y define éste como una estructura compuesta de secuencias; de esta manera establece un modelo de secuencia textual prototípica que reúne las características esenciales para poder adscribir un texto a un tipo determinado, teniendo en cuenta las secuencias presentes en él.

Una tercera cuestión que nos va a interesar especialmente tiene que ver con la aplicación de toda esta terminología al mundo de la enseñanza. Si la comprensión de la realidad sólo es posible a partir de la clasificación y la categorización de los elementos, esto todavía es más cierto en el ámbito educativo, en donde muchas veces se llega a la simplificación de conceptos para hacerlos más comprensibles a los alumnos. Así pues, a la hora de abordar las cuestiones de tipología textual, nos encontramos con la necesidad de dar una clasificación lo más clara y didáctica posible, aun sabiendo que estamos pasando por alto muchos de los problemas teóricos abordados por los especialistas en la materia, pero también que estamos rompiendo esa visión monolítica de la lengua, como si ésta estuviera constituida por un solo texto abstracto y preestablecido, idea que todavía se halla presente en muchos sectores educativos.

Pasaremos por alto las dificultades en el establecimiento de las tipologías<sup>33</sup> y las múltiples clasificaciones que se han llevado a cabo en todos los ámbitos, especialmente

---

<sup>31</sup> Desde la antigüedad clásica quedaron establecidos los géneros literarios llamados mayores: lírico, épico y dramático, a los que más tarde se incorporó una cuarta categoría, la didáctica o ensayística, relacionada con la actividad reflexiva y crítica de los textos, sobre todo escritos.

<sup>32</sup> Bajtín (1979: 253) vincula la existencia de género a factores tales como los temas, la estructura interna y el estilo funcional utilizado. Advierte también que los cambios históricos en los estilos de la lengua están indisolublemente vinculados a los cambios de los géneros discursivos. Calsamiglia y Tusón (1999: 259) consideran los planteamientos de Bajtín de una absoluta modernidad, coincidentes con las últimas aportaciones realizadas desde la pragmática, la etnografía, la comunicación o la sociolingüística interaccional.

<sup>33</sup> Isenberg (1983) estableció los requisitos necesarios que debía cumplir una tipología textual y, con posterioridad, son muchos los criterios sobre los que se ha basado la lingüística para confeccionar las diversas clasificaciones (funcionales, enunciativos, cognitivos, lingüísticos...).

en el educativo. Nos centraremos en una de las más conocidas, la de Adam<sup>34</sup>, que incorpora algunas ideas de Werlich sobre las tipologías textuales y la noción de superestructura de Van Dijk<sup>35</sup>.

En su primera propuesta, Adam establecía ocho tipos de texto (descriptivo, expositivo, narrativo, argumentativo, instructivo, conversacional, predictivo y retórico), pero en una versión posterior los reduce a cinco:

«J'ai décidé de ne retenir que cinq types de structures séquentielles de base (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, dialogal). Les autres types –envisagés à titre d'hypothèse dans mes travaux antérieurs– peuvent certainement être abandonnés.» (Adam, 1992: 33)

Lo verdaderamente interesante de su propuesta es la idea de secuencia prototípica.

«L'hypothèse de catégorisations (prototypiques) de base n'a de sens que si l'on conçoit de l'angage comme un système complexe composé de sous-systèmes ou modules à la fois relativement autonomes et en interaction les uns avec les autres. Les modules classiquement étudiés par la linguistique sont phonétique-phonologique, morphologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique. Je me propose de réorganiser ces sous-systèmes dans un essai de théorie d'ensemble. Les plans d'organisation de la textualité rendent compte du caractère profondément hétérogène d'un objet irréductible à un seul type d'organisation, complexe et même temps cohérent. Partant pour le caractère théorisable de cette diversité et de cette hétérogénéité, je parle de différents plans d'organisation textuelle et je définis le texte comme une structure composée de séquences.» (Adam, 1992: 20)

La unidad textual que él designa como secuencia puede ser definida como una estructura, es decir, tanto como una red de relaciones jerárquicas (las más grandes se pueden descomponer en unidades más pequeñas relacionadas entre sí), como por una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia y en donde la relación de dependencia / independencia con una estructura más amplia no tiene por qué afectarle.

En tanto que estructura secuencial, un texto (T) comporta un número de secuencias completas o elípticas. Definir un texto como una estructura secuencial permite abordar la heterogeneidad en la composición en términos jerárquicos más generales. La

---

<sup>34</sup> Es la que aplicamos en alguna de nuestras propuestas didácticas (véase el capítulo VI).

<sup>35</sup> Werlich (1975) clasificaba los textos en cinco tipos según sus secuencias típicas: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos. Por su parte, recordemos que Van Dijk, al hablar de la estructura global del texto, diferencia dos tipos de estructura: la macroestructura y la superestructura. La primera hace referencia al tema del texto, que puede aparecer explícitamente o inferirse a partir de las proposiciones que conforman el discurso. Pero este tipo de estructura textual resulta insuficiente para caracterizar globalmente el texto, por eso recurre al concepto de macroestructura. Para Van Dijk los textos poseen un carácter esquemático y convencional, independiente del contenido semántico, que conforman ciertas regularidades estructurales que permiten diferenciar diferentes tipos de formatos textuales. La superestructura sería un tipo de esquema abstracto que establece el orden global del texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.

secuencia, unidad constitutiva del texto, está constituida por paquetes de proposiciones (las macro-proposiciones, que a su vez se constituyen en  $n$  proposiciones; es decir, las proposiciones son componentes de una unidad superior, la macro-proposición, que constituye la secuencia, y que, a su vez, constituye el texto). Esta definición de cada unidad como constituyente de una de rango jerárquico superior y constituida por unidades de rango inferior es la condición primera para una aproximación a la secuencia textual.

Para Adam las secuencias prototípicas se corresponden con tipos relativamente estables de combinación de enunciados, que están dotados de una organización reconocible por su estructura jerárquica y por su unidad de composición. Son unidades modélicas que, en el momento actual, se reducen a cinco: secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogada.

«Mon hypothèse est la suivante: les types relativement stables d'énoncés et les régularités compositionnelles dont parle Bakhtine sont à la base, en fait, des régularités séquentielles. Les séquences élémentaires semblent se réduire à quelques types élémentaires d'articulation des propositions. Dans l'état actuel de la réflexion, il me paraît nécessaire de retenir les séquences prototypiques suivantes: *narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.*» (Adam, 1992: 30)

Existe un esquema prototípico de secuencia que permite distinguir, por ejemplo, una secuencia narrativa de una descriptiva o argumentativa. Es un esquema o imagen mental de un prototipo-objeto abstracto, construido a partir de las propiedades típicas de la categoría, que permite el reconocimiento de un determinado texto como más o menos prototípico. Algunos textos pueden ser homogéneos (construidos sobre la base de una sola secuencia), pero estos son casos excepcionales. Lo normal son los casos de estructuras secuenciales heterogéneas, que pueden presentarse bien mediante una alternancia de secuencias de diferentes tipos o presentando una secuencia dominante. Para determinar a qué tipo pertenece un texto es necesario identificar las secuencias y sus combinaciones, ver cuál de ellas domina sobre las otras y el tipo de relación que se establece entre ellas.

A fin de cuentas, lo que nos está diciendo Adam es que los tipos de textos son formas prototípicas que se combinan dentro de los textos, y que, por ejemplo, una novela es un texto que contiene secuencias narrativas, descriptivas, dialogadas, etc., pero que ello no es óbice para considerarlo dentro del subgénero narrativo. Según las secuencias que lo compongan serán homogéneos, si tienen secuencias de un solo tipo, o

heterogéneos, si lo componen secuencias de diversas clases. La segunda novedad en la propuesta de Adam es que su tipología no se basa ya en la función comunicativa (si su objetivo básico es informar, convencer, hacer comprender...), sino en la estructura típica que adoptan las secuencias o partes del tipo de texto.

Somos conscientes de que ninguna tipología resuelve todos los problemas que se plantean para clasificar los textos. Pero lo que nos interesaba aquí era, tan solo, apuntar la complejidad del hecho con el fin de abordar, con un criterio lo más clarificador posible, su tratamiento didáctico. Naturalmente, no es necesario que los alumnos sepan todas estas clasificaciones, pero sí que sean conscientes de las dificultades que plantea establecer una tipología válida y, sobre todo, que dominen los recursos y las características de cada uno de los textos<sup>36</sup>. Como veremos en el apartado 1.4.2, también desde la psicología y la pedagogía se ha insistido en la importancia de la diversidad textual para abordar el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que cada tipo de texto entraña una especial dificultad y requiere de enfoques diferentes para su tratamiento didáctico.

### **1.2.2. Las propiedades textuales y los signos de puntuación**

Son muchos los autores que han vinculado los signos de puntuación al concepto de texto y a sus propiedades. Así, Passerault (1991: 87) señala que la puntuación no es sólo un fenómeno que se produce dentro de la frase, sino que también se inscribe en la dimensión textual. Cita ese autor diversos trabajos realizados con niños en donde queda patente que ciertos signos están vinculados a las relaciones entre episodios o estados sucesivos de la narración y, sin embargo, no siempre existe relación entre el punto y el final de una frase.

De igual manera, también se observa una relación entre signos y marcadores textuales. Fayol y Abdi (1990) y Passerault (1991) demuestran que la presencia de algunos conectores (*alors, après*) hacen que aparezcan ciertos signos y dejen de utilizarse otros, lo que quiere decir que ambos elementos tienen funciones similares

Las cuestiones de tipología textual van a tener mucha importancia para nuestro trabajo, puesto que las decisiones sobre la utilización de un signo de puntuación u otro

---

<sup>36</sup> No entramos aquí en la caracterización teórica de cada uno de los textos. A los alumnos se les proporcionó amplia información teórica sobre cada uno de los textos con los que debían trabajar (narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo), así como las referencias bibliográficas oportunas.

van a venir, en ocasiones, determinadas por el tipo de texto que estemos produciendo, y ello a pesar de que la normativa no establece ninguna diferenciación al respecto. Así, en un texto descriptivo abundará el uso de comas y puntos mientras que en uno narrativo se incorporarán signos que aparecen con mucha menos frecuencia en los primeros, como el uso de rayas o signos de interrogación y exclamación.

Aunque exista cierto margen de libertad en el uso de los signos, y a pesar de que la puntuación no pueda ser analizada en términos de error/acierto como el caso de la ortografía de las letras, sabemos que existen una serie de normas para puntuar correctamente un escrito. Sin embargo, esas normas no tienen en cuenta el género textual y no hacen distinciones entre uno y otro género, si bien, en ocasiones, se hace referencia a elementos representativos de alguno de ellos<sup>37</sup>. En líneas generales, es evidente que la puntuación tiene que ver con el género empleado, tanto por la utilización de determinados signos, como por la frecuencia en su uso. Es más normal, por ejemplo, que aparezcan rayas (para los diálogos), signos de exclamación y de interrogación en un texto narrativo que en uno descriptivo o expositivo. Así pues, es necesario asumir que los signos de puntuación están en estrecha relación con los géneros textuales.

En un estudio realizado por Schneuwly (1998) con estudiantes suizos de secundaria y de universidad, se llegaba a la conclusión de que los sujetos puntuaban de manera diferente los textos informativos y los argumentativos. En los primeros, las comas eran más frecuentes que los puntos, y en los segundos ocurría lo contrario, ya que había una gran cantidad de puntos en detrimento de las comas. El autor también constató que los estudiantes puntuaban *más correctamente* los textos argumentativos que los informativos. La justificación dada fue que los textos informativos tenían partes más largas y un contenido altamente estructurado, mientras que en los argumentativos la estructura dependía, en la mayoría de las ocasiones, del autor del texto en función de sus propios intereses. Como la planificación textual se realiza por pequeños bloques (argumento por argumento), las rupturas eran más frecuentes, lo que daba lugar a una utilización más intensa del punto.

Por tanto, comprender la relación existente entre puntuación y géneros textuales puede constituir una tarea relevante en la enseñanza de los signos.

---

<sup>37</sup> Así, cuando se habla de la raya, la *Ortografía* dice que se utiliza para «introducir o encerrar los comentarios o precisiones del narrador a las intervenciones de los personajes» (*Ortografía*, 1999: 78).

En un trabajo anterior se analizaron dos colecciones de libros didácticos y estos autores constataron que la relación existente entre puntuación y géneros textuales no era tratada de modo sistemático y explícito en las actividades propuestas. Eso llevó a Silva y Morais (2007) a realizar un estudio en donde se analizaba la relación entre puntuación y diversidad textual, buscando identificar y comparar los signos de puntuación usados (cantidad y variedad) y las estrategias de empleo de los signos en géneros textuales distintos.

Silva y Morais realizaron la experiencia en una escuela pública municipal de Recife, en Brasil, con dos grupos de estudiantes: uno del último año (4.<sup>a</sup> série) de lo que allí se denomina *Ensino Fundamental*, que abarca de los 7 a los 14 años, y otro grupo con estudiantes del Módulo 3 de la *Educação de Jovens e Adultos*, correspondientes a la 3.<sup>a</sup> y 4.<sup>a</sup> série de la *Ensino Fundamental*, con edades comprendidas entre los 15 y los 52 años. Todos ellos tenían que escribir tres tipos de texto: una carta al director reclamando mejoras en su centro educativo, una fábula a partir de la lectura de *La liebre y la tortuga*, y una noticia periodística sobre unas ballenas muertas encontradas en la playa de un municipio brasileño.

Se observó que, con independencia del género textual analizado, el punto y la coma eran los signos más frecuentes. En la carta, era frecuente el uso de los signos de interrogación y exclamación. Eso tenía que ver, según observaba en un estudio Teberosky (1993), con el hecho de que en las cartas de opinión es posible dirigirse al destinatario no sólo a través de la modalidad asertiva, sino también a través de la negativa e interrogativa. Como se sabe, las exclamaciones también cumplen funciones pragmáticas en las cartas de opinión, y más en las cartas de reclamación, como es el caso que nos ocupa. También es frecuente el uso de los dos puntos, con la función de ‘anunciar’ ciertos componentes de la carta (destinatario, remitente y fecha).

En cuanto a las fábulas, los puntos y las comas son los signos más utilizados, aunque la existencia de fragmentos en discurso directo, hace también que aparezcan las rayas o guiones largos. Como se sabe, los fragmentos en discurso directo suelen marcarse de modo general a través de las rayas y anunciados por verbos de elocución seguidos de dos puntos.

En las noticias, Silva y Morais señalan que los puntos y las comas se utilizaron casi de forma exclusiva. Como indica Teberosky (1990, 1993), en las noticias periodísticas, las frases deben ser preferentemente cortas, tener estructuras simples (sujeto-verbo-

complemento) y suelen ser activas y afirmativas. Por tanto, esas características lingüísticas están influyendo sobre los signos utilizados.

El estudio de Silva y Morais también analiza otros factores, como la vinculación de los signos de puntuación con los conectores<sup>38</sup>, el distinto uso que realizan de los signos los sujetos pertenecientes a los distintos grupos analizados<sup>39</sup>, el conocimiento que se tenía de los diferentes tipos de texto<sup>40</sup>, e incluso del grado de cumplimiento de los objetivos marcados en los currículos oficiales de aquel país, que establece, por ejemplo, para los alumnos de la 4.<sup>a</sup> série producir un mensaje escrito (por ejemplo, una carta o relato de experiencias personales) separando y secuenciando las ideas por medio del uso de la puntuación y de los nexos gramaticales. Igualmente, los mejores resultados obtenidos por los alumnos del último curso hacen pensar en los efectos positivos de la escolarización en el conjunto de la población.

En conclusión, los resultados de este estudio contribuyen a mostrar que la relación existente entre puntuación y géneros textuales precisa ser considerada tanto en el ámbito del aprendizaje como en el de la enseñanza. Al final, no es lo mismo aprender a puntuar una fábula, una noticia, una carta o un poema. Y también no es lo mismo (o no debería serlo) aprender a puntuar los diferentes géneros. No puntuamos textos abstractos, sino textos con propiedades textuales peculiares.

Mucho interés va a tener para nuestro trabajo poner en relación la cohesión textual con los signos de puntuación. Consideramos que la puntuación es un elemento más de la cohesión discursiva, puesto que constituye un mecanismo esencial para articular las partes del texto y establecer relaciones lógicas y de significado entre las diferentes cláusulas y oraciones. Vamos a ver cómo algunos de los elementos de cohesión señalados anteriormente (en especial, la anáfora, la elipsis y los conectores) están muy vinculados con los signos de puntuación. Tomemos el siguiente ejemplo:

- (1) El niño perdió el juguete; su padre, el dinero

---

<sup>38</sup> Así, establece que determinados conectores sustituyen a algunos signos. En el caso de las cartas, por ejemplo, se suele utilizar la conjunción copulativa (*e*, en portugués) para sustituir al signo de la coma.

<sup>39</sup> Los alumnos del último curso de la *Ensino Fundamental (4.<sup>a</sup> série)*, cualquiera que sea su edad, usan una cantidad y una variedad mayor de signos en los tres géneros analizados, tanto en los signos que tienen como límite la frase, como en los que sobrepasan los límites oracionales.

<sup>40</sup> Como la puntuación no es un objeto de conocimiento estable, sino que depende –entre otras cosas– de las características de los géneros textuales, se considera que los estudiantes también están dando indicios de sus conocimientos sobre las macroestructuras que regulan los diferentes tipos de textos.

Sabemos que, desde el punto de vista normativo (*Ortografía*, 1999: 62), se ha de utilizar la coma en los casos en que se omite un verbo, porque ha sido anteriormente mencionado o porque se sobrentiende. Pero es que, además, en (1) la coma actuaría también como un elemento anafórico, al remitir directamente al verbo citado con anterioridad, de la misma manera que cualquier proforma recupera una información ya mencionada, como ocurre, por ejemplo, en (2):

(2) El niño perdió el juguete, pero su padre lo encontró días después

También sabemos que con los dos puntos podemos conectar oraciones o proposiciones vinculadas entre sí, estableciendo entre ellas diferentes relaciones semánticas:

(3) Se ha roto la pierna: no podrá jugar mañana el partido

En (3) observamos cómo el signo ortográfico establece una relación consecutiva entre los dos segmentos, de manera semejante a como lo haría un conector discursivo.

La simple yuxtaposición de enunciados puede establecer una relación lógica entre ellos:

(4) La puerta estaba abierta. Pude escuchar la conversación entre ellos.

De igual forma, el uso de uno u otro signo también puede dar lugar a interpretaciones diferentes, al igual que el uso de uno u otro conector lleva a establecer diferentes relaciones lógicas entre los enunciados. Consideremos los siguientes ejemplos:

(5) Ha llovido: estoy contentísimo

(6) Ha llovido; estoy contentísimo

En (5) hay que interpretar que estoy contento porque ha llovido; en (6) no se ve tan nítidamente esa relación: ha llovido y estoy contento, pero no necesariamente por la lluvia.

Así pues, vemos que los signos de puntuación no son únicamente meras marcas ortográficas para delimitar oraciones o para señalar las pausas del discurso, sino que son elementos que contribuyen a dotar de cohesión al texto, bien haciendo referencia a elementos aparecidos anteriormente, bien estableciendo relaciones lógicas entre las diversas cláusulas y oraciones que componen el discurso escrito. Más adelante



insistiremos en este punto y veremos cómo los signos de puntuación son fundamentales para jerarquizar y organizar la información que se nos proporciona y constituyen un eficaz sistema para guiar al lector en el proceso de comprensión del texto escrito.

### 1.3. LA PRAGMÁTICA

Debemos al filósofo Charles Morris, en su intento de esbozar una *Teoría general de los signos*, el uso moderno del término pragmática, que él definió como la relación de los signos con los intérpretes (1985: 31 [1938])<sup>41</sup>. Desde entonces, el término se ha utilizado de maneras muy distintas, pero a partir de la década de los setenta, según explica Portolés (2003: 1), los lingüistas que se han ocupado de estas cuestiones han procurado delimitar el objeto de estudio de la pragmática buscando una serie de bases teóricas con las que se pueda abordar los problemas que se van presentando. La mayoría de estos investigadores considera que la pragmática no es un componente de la teoría lingüística, como pueda ser la fonología, la morfología, la sintaxis o la semántica; tampoco pertenece a las disciplinas que ponen en relación el lenguaje con la realidad extralingüística, como puede ser la psicolingüística, la sociolingüística o la neurolingüística. La pragmática, a su juicio, constituye una perspectiva de estudio que puede ocuparse de cualquiera de estas disciplinas. De esta manera, cualquier elemento de la lengua (una palabra, un sintagma, un texto o un signo de puntuación) se puede estudiar desde una perspectiva pragmática y comprobar, así, que existen unas reglas de interpretación en el uso real.

Nuestro interés, por tanto, al abordar aquí algunas cuestiones de pragmática no está en un acercamiento teórico al tema<sup>42</sup>, sino únicamente en dejar constancia de que los signos de puntuación van más del planteamiento normativo y es necesario tener en cuenta otros elementos (el emisor, el contexto, las inferencias) para su correcta interpretación.

Es evidente que la pragmática abarca muchos temas y que existe una cierta confusión al establecer su campo de aplicación<sup>43</sup>. Haciendo abstracción de los problemas concretos, se puede decir –siguiendo a Pons (2005: 13)– que hay dos

---

<sup>41</sup> Las relaciones de los signos con los objetos a los que son aplicables dará lugar a la semántica y la relación formal de los signos entre sí recibirá el nombre de sintaxis.

<sup>42</sup> Para ello, véanse los manuales de Levinson (1983), Yule (1996) y Escandell (1996), entre otros muchos.

<sup>43</sup> Como señala Pons (2005: 12), quizá la prueba más evidente de los problemas que plantea la definición de pragmática sea que Levinson (1989), autor de uno de los manuales más conocidos sobre esta materia, dedique 27 páginas a responder a esta pregunta.

grandes criterios para clasificar el campo de la pragmática. Podemos, en primer lugar, considerar la pragmática como un *módulo*, en cuyo caso estaríamos defendiendo la idea de que la pragmática es un nivel más dentro de la gramática, como la fonología, la morfología o la sintaxis. Desde esta perspectiva se consideran pragmáticos todos aquellos problemas que la semántica no puede resolver, y permite aislar de una forma precisa los problemas semánticos de los pragmáticos.

Pero, por otro lado, también podemos considerar la pragmática como *perspectiva*, y entonces entraríamos en la utilización particular que se hace de los recursos del lenguaje. Eso significa que, para transmitir un mensaje de forma eficaz, cualquier elemento del sistema puede utilizarse con valores que no coincidan con los codificados, como por ejemplo utilizar la entonación para transmitir valores irónicos, cambiar el orden de las palabras para expresar énfasis o usar sufijos apreciativos para indicar un valor no relacionado con el tamaño (*Este grandullón está molestando al pequeñito*). Como veremos más adelante, desde esta perspectiva pueden utilizarse determinados recursos –entre ellos, algunos signos de puntuación– para transmitir diferentes significados, según se atienda al emisor, al receptor, al contexto, etc.

Reyes (1995: 37) ha hecho notar que, en los últimos años, la pragmática parece concentrarse en dos conjuntos de problemas interconectados. El primero estaría formado por asuntos relacionados con la estructura de la lengua (el orden de las palabras, el uso de los deícticos, la interpretación de los actos de habla)<sup>44</sup>, y el segundo, por los mecanismos inferenciales que hacen posible la comunicación, es decir, el intento de la pragmática por resolver (o, al menos, explicar) el problema de la discrepancia entre el significado lógico o gramatical y el significado contextual. Mientras una pragmática estaría interesada en analizar la lengua en relación con su función comunicativa, la otra se dedicaría a estudiar el contexto en que se produce el enunciado y que determina en gran parte lo que ese enunciado significa<sup>45</sup>. Dos de las teorías más importantes de esta segunda tendencia serán el principio de cooperación, formulado por Grice, y la teoría de la relevancia, defendida por Sperber y Wilson.

---

<sup>44</sup> En este caso, la pragmática sería un complemento de la gramática, que se pregunta cómo afecta la función comunicativa a la estructura gramatical de las lenguas. El análisis iría del lenguaje al contexto con la intención de describir más adecuadamente la estructura del código lingüístico.

<sup>45</sup> En este caso se analizarían sobre todo los mecanismos de la comunicación que permitieran explicar el significado de los signos lingüísticos puestos en uso. Como veremos después, algunos autores han explicado los usos de la puntuación basándose en las teorías formuladas por Sperber y Wilson.

Por otra parte, la Gramática Generativa estableció la distinción entre competencia y actuación. *Grosso modo*, la competencia es el conocimiento interno o posesión intuitiva que tiene un hablante nativo idealizado de su propia lengua. La actuación es el uso real de ese conocimiento para producir resultados.

La dicotomía chomskyana se ha aplicado también a otros ámbitos de la comunicación, y se ha sugerido que la pragmática debe considerarse como una parcela de la actuación, puesto que los fenómenos que engloba aparecen en la utilización real y concreta de la lengua. Si la pragmática es el estudio del uso del lenguaje y la actuación tiene que ver con el uso real que se hace del conocimiento lingüístico, entonces está claro que la pragmática forma parte del ámbito de la actuación.

Pero, como señalan Harnish y Farmer (1984: 261), no puede negarse que al menos alguna parte del uso del lenguaje es reflejo directo del conocimiento que tenemos sobre él. Si no existiera algún conocimiento del código, nunca estaríamos seguros de si algo es adecuado o no en un contexto determinado. Así, en el tema de los signos de puntuación, debe existir por parte del emisor (del escritor, en este caso) un conocimiento sobre la normativa que rige su uso para poder aplicarla de acuerdo con unos determinados intereses<sup>46</sup>.

Podemos decir, entonces, que en el uso del lenguaje también hallamos la existencia de algún tipo de conocimiento que lo guía, pero –paradójicamente– este conocimiento no puede reducirse a reglas convencionales, puesto que los principios que actúan en la interpretación de los resultados no constituyen un código (Escandell, 1996: 222).

En este sentido, está claro que el conocimiento de los signos de puntuación no es un conocimiento exclusivamente gramatical, sino pragmático, ya que hay que establecer y explicar su funcionamiento en el uso mismo de estos signos. No pueden explicarse exclusivamente mediante un conjunto de reglas específicas, sino que las explicaciones deben darse dentro de un conjunto de principios más generales.

### **1.3.1. La pragmática y los signos de puntuación**

Hemos hecho referencia a algunos conceptos como los de emisor, destinatario, contexto o situación comunicativa que son imprescindibles para comprender

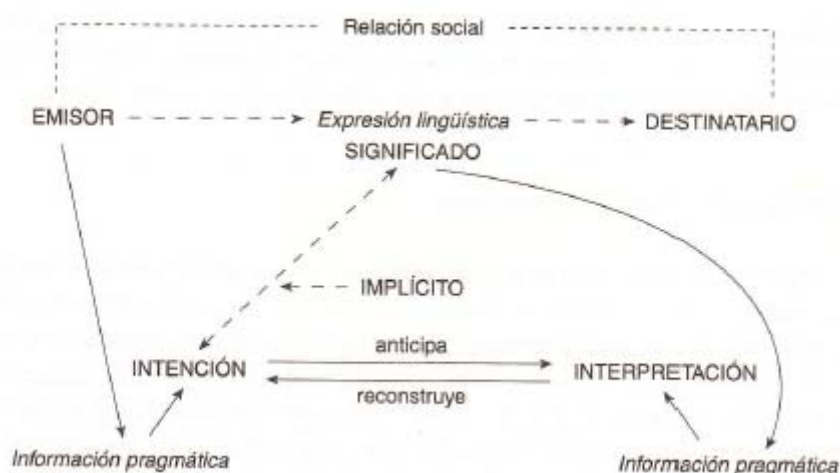
---

<sup>46</sup> Ahora bien, el propio Chomsky (1980) ya propuso establecer una distinción entre la competencia gramatical, de un lado, y la competencia pragmática, del otro. Esta segunda enseñaría al hablante a usar la información no lingüística en la producción e interpretación de las oraciones.

determinados fenómenos lingüísticos desde un punto de vista pragmático. Otro aspecto interesante que plantean los estudios de la materia es la distinción entre significado e interpretación. El significado, o contenido semántico, es la información que queda codificada cuando emitimos una expresión lingüística. Es un significado, por tanto, delimitado por las reglas lingüísticas.

En la interpretación, en cambio, intervienen ya factores de índole pragmática, puesto que debemos considerar informaciones de otro tipo que posee el destinatario, y en donde podemos incluir sus conocimientos, creencias, hipótesis sobre lo que están comunicando, etc. El destinatario intentará, por tanto, reconstruir lo que le ha transmitido el emisor de acuerdo con los datos que tiene de su conocimiento pragmático de la situación. Para ello, dará cuenta de aquellos elementos que están a su alrededor y buscará la información necesaria para poder interpretar adecuadamente el mensaje.

Según este planteamiento, debemos tener en cuenta la intención del emisor y el significado de la expresión utilizada, ya que esto nos dará lo que ha quedado implícito en el mensaje, lo cual deberá tener en cuenta el destinatario recurriendo a su conocimiento pragmático. Escandell (1996: 38) resume este proceso en el esquema que se observa en el cuadro 6.



Cuadro 6. Esquema de la información pragmática según Escandell (1996: 38)

La dicotomía significado/interpretación también es aplicable a los signos de puntuación, puesto que una cosa es el contenido del signo, es decir, la información codificada que nos da cualquier gramática sobre el uso que debemos dar a cada uno de los signos de puntuación, y otra es la interpretación que emisor y receptor dan a ese signo en concreto de acuerdo con la intención comunicativa que se le quiera dar. Por

ejemplo, como señala la *Ortografía* (1999: 60), los incisos que interrumpen una oración se escriben entre comas, pero también sirven para el mismo fin los paréntesis y las rayas. La utilización de unos u otros signos va a depender de factores no estrictamente lingüísticos, sino de eficacia comunicativa.

Los paréntesis son signos que encierran elementos incidentales o aclaratorios. A menudo sirven para intercalar datos que precisan lo dicho anteriormente, como ocurre en (1):

- (1) «El Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo (Salamanca) anunció ayer que, el próximo 17 de marzo, su alcalde Javier Iglesias (PP) presidirá el matrimonio civil de un histórico político: Julio Anguita (Fuengirola, Málaga, 1941). El ex dirigente de la coalición Izquierda Unida (IU) se casa con María Agustina Martín Caño, su actual pareja, con la que lleva conviviendo desde hace años y es natural de ese municipio salmantino. Los dos suelen pasar temporadas de vacaciones en Ciudad Rodrigo.» (*El País*, 10 de marzo de 2007, p. 60)

Vemos que la información intercalada por los paréntesis es puramente objetiva, con el único fin de situar al lector en el lugar geográfico (Salamanca, Fuengirola...), añadir información sobre la pertenencia a un determinado partido político (PP) o dar a conocer las siglas por las que se conoce la coalición Izquierda Unida (IU), citada expresamente. Observamos, igualmente, que otra información se ha incluido entre comas, tal vez porque semánticamente está más integrada en la estructura de la oración y es de mayor relieve: «el próximo 17 de marzo» y «su actual pareja»<sup>47</sup>.

Sin embargo, los paréntesis también pueden introducir una información puramente subjetiva, o de segundo nivel, innecesaria desde un punto de vista estrictamente informativo, pero fundamental para interpretar correctamente el sentido de las palabras del hablante o escritor. Los paréntesis que se insertan en (2) muestran claramente el pensamiento del escritor sobre el contenido de lo que está opinando; digamos que ha optado por utilizar el signo de puntuación que más se ajustaba a su finalidad comunicativa:

- (2) «... olvidemos incluso que a ninguno de sus colegas, amigos y lectores del momento se le ocurrió dudar, ni siquiera por asomo, de la fidelidad de Cela a los ideales del 18 de julio. Olvidemos todo eso (que ya es olvidar) e imaginemos en Cela (que ya es imaginar) a una suerte de emboscado opositor al régimen, y volvamos a leer entonces la novela.» (Javier Cercas, *La verdad de Agamenón*, Tusquets, pp.126-127)

---

<sup>47</sup> Se observará también que el segmento «Javier Iglesias (PP)» debería haber aparecido entre comas, al ser el citado Javier Iglesias el único alcalde posible de la localidad. Actúa, por tanto, como una aposición explicativa.

El efecto subjetivo del paréntesis puede verse en los ejemplos 3a y 3b. En 3a vemos el texto tal y como originariamente fue escrito. Ciertamente, observamos que el redactor ha repetido varias veces en muy pocas líneas la palabra *peculiar*, por lo que podemos inferir una cierta actitud subjetiva hacia el personaje en cuestión y hacia sus películas. Pero esa misma palabra quedaría muy realzada si la encerráramos entre paréntesis. Observaríamos, entonces, que lo que queda dentro del signo es una clara digresión por parte del redactor, que deja así constancia inequívoca de la opinión personal que le merece Gonzalo Suárez y su obra filmica:

- (3a) «El peculiar Gonzalo Suárez ha terminado otra película y la ha estrenado en un lugar peculiar, un bar. El también peculiar filme, *El genio tranquilo*, lo proyectó en el bar Pinín, el que fuera observatorio del transcurrir diario de Llanes, en tiempos el mirador –cuando no había televisión que mirar– de la vida cotidiana de la villa astur, frente al Casino y al Ayuntamiento.» (*El País*, 7 de noviembre de 2005, p. 40)
- (3b) «El (peculiar) Gonzalo Suárez ha terminado otra película y la ha estrenado en un lugar (peculiar), un bar. El (también peculiar) filme, *El genio tranquilo*, lo proyectó en el bar Pinín, el que fuera observatorio del transcurrir diario de Llanes, en tiempos el mirador –cuando no había televisión que mirar– de la vida cotidiana de la villa astur, frente al Casino y al Ayuntamiento.» (*El País*, 7 de noviembre de 2005, p. 40)

En cambio, los incisos entre comas son mucho menos marcados y, a menudo, no denotan demasiada carga subjetiva. Están más integrados en la estructura sintáctica de la secuencia y, por tanto, mantienen con ella una relación semántica más fuerte que los paréntesis o las rayas. Véase el ejemplo (4):

- (4) «Porque Michel Wags es un hombre de negocios y, a juzgar por las apariencias, muy exitoso. Heredó una pequeña empresa de su padre, dedicada a diseñar y producir útiles de escritorio, y ahora que raspa los sesenta años, aquella firma ha crecido y se ha multiplicado gracias a su empeño y visión añadiendo a su catálogo una gran variedad de productos, desde objetos de viaje y decoración hasta mobiliario, y sus clientes se extienden por todo el mundo, sobre todo en Asia, lo que lo lleva a tomar aviones con frecuencia.» (Mario Vargas Llosa, *El País*, 21 de mayo de 2006, p. 15)

Pero, en ocasiones, esta mejor trabazón sintáctica que supone el uso de las comas no implica que mediante ellas no se puedan introducir comentarios personales alejados de la información objetiva que se pretende transmitir, tal y como ocurre en el ejemplo (5):

- (5) «El año 2005, que ya se aleja hacia el destierro permanente de la Historia, fue, por si alguien lo ha olvidado, el año del Quijote, pero también el año del libro y la lectura, una conmemoración más modesta, de contenido vago y resultado incierto, pero muy sentida. Como numerario del gremio, participé en algún acto relacionado con el asunto, frente a un público selecto, o sea, cuatro gatos.» (Eduardo Mendoza, *El País*, 16 de enero de 2006)

El uso de paréntesis o rayas en el ejemplo (5) hubiera dotado al texto de una intención subjetiva demasiado evidente, que, sin embargo, con el uso de las comas pasa más inadvertido, consiguiendo así de una manera más eficaz el propósito comunicativo que pretendía, esto es, mostrar una sutil ironía sobre el contenido del que está informando.

En este aspecto –como ocurre, sobre todo, en el discurso literario– influye también el estilo que el autor imprime al texto. Así, el mismo Eduardo Mendoza confiesa que no es partidario del uso del guión y del paréntesis en la narración, y que es preciso, cuando se está narrando algo, «aguantar el periodo entero a pulso» (Mayoral, 1990: 195). Como ilustración, pone un ejemplo extraído de una de sus novelas (6):

- (6) «Fui tras ella hasta el dormitorio, más pendiente de ahuecar el ala sin dilación que de lo que allí pudiera haber de pertinente al caso y, he aquí que, apenas he traspuesto el umbral del íntimo aposento, la Emilia, con una rapidez y una coordinación de movimientos que ahora, al despiadado foco a que la memoria somete los más remotos, fugaces y, en su día, imperceptibles instantes del pasado, quiero atribuir a un talento natural y no a una larga práctica, cerró la puerta con el talón, me dio un empujón con la palma de la mano derecha que me hizo caer de bruces en la cama y tiró con la izquierda del elástico de los calzoncillos con tal fuerza que éstos, que ya distaban de ser flamantes el día que me fueron regalados por un paciente que, al serle dada el alta, tuvo el gesto magnánimo de obsequiar a quienes habíamos acudido a la reja a despedirle con sus escasas posesiones y salió desnudo a la calle, donde fue al punto detenido e internado nuevamente, perdiendo así, en virtud de un solo acto, la libertad, el ajuar y, de paso, la magnanimidad, se rasgaron como velamen que amarrado al mástil deshace la galerna, dejándome desnudo, que no desarbolado.» (*El laberinto de las aceitunas*, Seix-Barral, p. 166)

Para Mendoza, unos guiones o paréntesis colocados estratégicamente habrían mantenido como elemento central de este fragmento lo que en él sucede en el momento de la narración, es decir, el encuentro erótico del protagonista con *la Emilia*, y relegado a simple ornamentación marginal las historias intercaladas. Pero con la puntuación elegida, el centro de interés del fragmento se va desplazando del encuentro erótico a uno de sus partícipes: los calzoncillos; y de éstos, a la historia de su propietario original, para volver en las últimas frases y de un modo metafórico, al encuentro erótico inicial (Mayoral, 1990: 196).

Como se sabe, el discurso literario presenta una serie de rasgos que lo apartan de lo que denominamos lenguaje común<sup>48</sup>. También se ha discutido si la pragmática puede

---

<sup>48</sup> No es nuestro propósito exponer aquí las características del lenguaje literario. Baste recordar la noción de *extrañamiento* propuesto por el formalismo ruso, que dota al discurso literario de una percepción inédita de la realidad, desautomatizando el lenguaje y deformando los materiales que lo componen. También son importantes las ideas defendidas por Jakobson, que concibe que lo específico de la

regular este tipo de discurso de la misma manera que lo hace con otros usos del lenguaje. En este sentido, Escandell (1996: 209) señala que la adopción de una perspectiva pragmática permite adoptar puntos de vista innovadores, que ayuden a trazar una imagen más fiel y detallada de las características propias de la comunicación literaria.

Así, sabemos que los elementos clásicos de la comunicación literaria (emisor, receptor, contexto, mensaje, código) presentan propiedades especiales cuando se trata de la comunicación literaria. También, desde el punto de vista de los actos ilocutivos, la literatura resulta tener propiedades especiales, puesto que al tratarse de una representación, la fuerza ilocutiva desaparece, y los criterios habituales para juzgar los actos de habla quedan en suspenso (Ohmann, 1971). Igualmente, son peculiares las inferencias que podemos realizar en el contexto literario, ya que no disponemos de información suficiente sobre el emisor y el entorno de la emisión, y solo disponemos del mensaje para realizar todas las inferencias.

Por otro lado, esta misma perspectiva pone de relieve que las obras literarias no son, en el fondo, una realidad tan alejada del lenguaje cotidiano, puesto que los mismos instrumentos teóricos que habían dado buenos resultados en la descripción del funcionamiento de la comunicación ordinaria han servido para analizar y explicar lo que hay de distintivo en la literatura. Los deícticos y las expresiones referenciales, por ejemplo, mantienen un comportamiento especial en la literatura, pero hacen referencia a un mundo propio construido por el autor (y compartido con el lector), de manera semejante a como lo harían en la lengua normal.

### **1.3.2. La teoría de la relevancia y los signos de puntuación**

El hecho de que para explicar las normas de puntuación no podamos recurrir exclusivamente a la normativa ha llevado a pensar a algunos autores que la puntuación responde fundamentalmente a una decisión estilística. Con este punto de partida, Figueras (1999) plantea una descripción del sistema de signos desde un enfoque relevantista.

---

estructura verbal de un texto literario es su función poética; por tanto, la forma del mensaje es el factor dominante de la lengua literaria. Levin, por su parte, arranca de la función poética descrita por Jakobson y proporciona un método de análisis basado en el *coupling* o emparejamiento. Un completo panorama de todas estas teorías sobre el lenguaje literario puede verse en Pozuelo (1988).



La teoría de la relevancia puede considerarse, junto con el principio de cooperación de Grice, una de las teorías más influyentes dentro de la pragmática. Fue formulada por Dan Sperber y Deirdree Wilson en varias obras conjuntas, en particular en *Relevance. Communication and Cognition* (1986). Estos autores creen que todas las teorías de la comunicación, desde Aristóteles hasta la semiótica moderna, han estado basadas en un único modelo, al que llaman *modelo del código*, en el cual la comunicación se consigue mediante la codificación y decodificación de mensajes. Pero Sperber y Wilson, basándose fundamentalmente en las ideas de Grice<sup>49</sup>, parten de un modelo diferente, al que llaman *ostensivo-inferencial*. Inferencial porque la comunicación se consigue mediante la producción y la interpretación de pruebas. Ostensivo (del latín *ostendere* ‘mostrar’, ‘hacer ver’) en el sentido de que el hablante ha de ir guiando el proceso inferencial del oyente para que éste no derive información a ciegas sino como el hablante le indique. Ambos modelos no son incompatibles, puesto que está demostrado que la comunicación incluye a la vez procesos de codificación y procesos inferenciales<sup>50</sup>.

Como explica Escandell (1994: 55), la teoría de la relevancia es, ante todo, una teoría general de la interpretación: quiere proponer un mecanismo deductivo explícito que dé cuenta de los principios que conducen al destinatario desde las representaciones abstractas de las oraciones a las interpretaciones concretas de los enunciados. No es, por tanto, un método de análisis del discurso que permita extraer más contenido al texto, sino un modelo de cómo se llega a la interpretación y de cuáles son los procesos que conducen a ella. Si un enunciado transmite un contenido que nos parece interesante para procesarlo, entonces se crea la expectativa de que es relevante, porque la relevancia se define en términos de coste y beneficio.

---

<sup>49</sup> Grice pensaba que una característica esencial de la mayor parte de la comunicación humana es la expresión y el reconocimiento de intenciones. Con el desarrollo de esta tesis, sentó las bases de un modelo inferencial de la comunicación, alternativo al modelo clásico del código. Sperber y Wilson también comparten con Grice la idea de que las emisiones generan de manera automática una serie de expectativas que encaminan al oyente hacia el significado del hablante, pero cuestionan otros aspectos de su teoría, como la necesidad de postular un Principio de Cooperación y otras máximas (ver Sperber y Wilson, 2004).

<sup>50</sup> El modelo del código proporcionaría el marco para una teoría general de la comunicación; pero la comprensión de los enunciados constituye un proceso inferencial, que parte de un conjunto de premisas y desemboca en una serie de conclusiones que derivan de forma lógica de las premisas. Este conjunto de premisas que se emplean para interpretar un enunciado constituye el contexto, que en esta teoría adquiere una importancia decisiva. El contexto de los participantes en una conversación es siempre mental y está formado por creencias que residen en su memoria y otras que derivan de su percepción inmediata de la situación o, simplemente, de lo que se ha dicho antes (Pons, 2004).

Figueras (1999) aborda los signos de puntuación desde el punto de vista de la teoría de la relevancia por varias razones. En primer lugar porque la puntuación determina la interpretación del texto, puesto que si podemos establecer un vínculo entre puntuación y comprensión, es preciso explicar las funciones cognoscitivas de la puntuación en el marco de una teoría que, como el programa relevantista, permita predecir las inferencias que el destinatario llevará a cabo en la interpretación del discurso.

En segundo lugar, sigue diciendo esta autora, la teoría de la relevancia es el marco adecuado porque este modelo proporciona las bases para desarrollar una teoría de la puntuación que integre aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos. En el trabajo de Sperber y Wilson (1986) se delimita de modo preciso qué es semántico y qué es pragmático en la interpretación del discurso, de manera que es posible proponer una explicación unificada de los múltiples usos asignados por la normativa a los signos de puntuación<sup>51</sup>.

Por último, la definición de estilo que propone este modelo ofrece la posibilidad de describir de un modo psicológicamente adecuado el vínculo entre forma lingüística e interpretación pragmática<sup>52</sup>.

Una de las líneas de investigación más fructífera en la teoría de la relevancia ha sido el estudio de la relación entre forma lingüística e interpretación pragmática. Hay un vínculo directo entre ambos aspectos, de manera que las diferencias en la estructura lingüística de los enunciados equivalentes en sus condiciones veritativas pueden producir diferencias en los efectos contextuales o tener algún tipo de repercusión en el esfuerzo de procesamiento requerido para interpretarlos.

---

<sup>51</sup> La diferencia entre semántica y pragmática se equipara, de algún modo, con la existencia entre lo dicho (un contenido proposicional, de tipo semántico, que puede ser evaluado como verdadero o falso) y lo implícito (todo aquello que no ha sido transmitido de un modo explícito). El terreno que separa ambas disciplinas está claramente delimitado por dos propiedades: en primer lugar, para determinar lo dicho hay que descodificar una señal codificada; por el contrario, para determinar lo implícito hay que inferir. En segundo lugar, el significado obtenido en lo dicho es uno (en el sentido de que no admite más de una explicación), en tanto que el significado implícito puede admitir más de una explicación. Pero esta propuesta, ideada en principio por Grice, no está exenta de problemas. En Grice, lo dicho se aplica al significado literal, a lo obtenido por descodificación, mientras que lo comunicado se obtiene por inferencia, a partir de lo dicho y teniendo en cuenta las hipótesis sobre el significado del hablante. En la teoría de Sperber y Wilson, en cambio, a la explicatura se llega a través de una combinación de procesos de descodificación y de inferencia a través de los siguientes pasos: desambiguación, asignación de referente y enriquecimiento (ver Pons, 2004: 46-52).

<sup>52</sup> Sperber y Wilson definen el estilo como la adecuación de la forma lingüística de la emisión a las capacidades de interpretación del destinatario. Por tanto, la elección del estilo no es libre, sino que está determinada por la búsqueda de relevancia. El estilo no se plantea en términos de 'voluntad creadora' del emisor, sino de cantidad de ayuda que éste debe proporcionar a su interlocutor para suponer que alcanzará la interpretación adecuada (Escandell, 1994: 56).

Para la teoría de la relevancia, hay palabras que poseen un significado *conceptual* (como la palabra *niño* o *piedra*, que se refieren a personas, objetos o cualidades), que codifican conceptos, y palabras que tienen un significado *procedimental* (por ejemplo la palabra *pero* o *y*, que nos sirven para unir palabras o sintagmas), que codifican instrucciones sobre qué hacer con los conceptos (Wilson y Sperber, 1993). A partir de esta distinción, se puede lanzar la hipótesis de que los signos de puntuación codifican información procedimental dirigida a recuperar el contenido explícitamente transmitido por el texto. Los signos contribuirían a fijar la forma proposicional de cada uno de los enunciados del texto, con lo que se minimizaría el esfuerzo del procesamiento del lector y se optimizaría la relevancia global del texto (Figueras, 1999: 2).

Veamos algunos ejemplos ofrecidos por Figueras en torno a la relación entre la teoría de la relevancia y los signos de puntuación. De acuerdo con algunos autores<sup>53</sup>, el punto y coma y los dos puntos son, en ocasiones, intercambiables, de modo que la distancia entre ambos se difumina en determinados contextos. Si consideramos el enunciado (1), tanto para (1a) como para (1b), la interpretación más relevante (esto es, aquella que requiere menor esfuerzo cognitivo) consiste en inferir que el segmento de la derecha de los dos puntos o el punto y coma proporciona evidencias para el supuesto expresado por el segmento precedente.

- (1)     **a.** Ni pagaron ni devolvieron el género: no tenían dinero y necesitaban la mercancía.  
          **b.** Ni pagaron ni devolvieron el género; no tenían dinero y necesitaban la mercancía.

En apariencia, ambos enunciados son idénticos; pero en un análisis más detallado vemos que no lo son. Con el punto y coma, los dos segmentos textuales se presentan como unidades situadas al mismo nivel jerárquico y que cabe interpretar como interdependientes, de ahí que muchos autores señalen el carácter indeterminado de la unión de segmentos oracionales sin nexo formal reconocible. Sólo recurriendo a un conector es posible controlar las inferencias que puede llevar a cabo el lector. Compárense las siguientes secuencias ofrecidas por Figueras (1999: 5):

---

<sup>53</sup> Solà y Pujol (1990: 41) señalan que «la distància entre el punt i coma i els dos punts és tan tènue que sovint es fa indistinguible; sobretot si alguna raó externa pressiona a favor de l'un i en contra de l'altra. És una raó 'externa' la que ens fa posar punt i coma a

*Per tant, el lector haurà d'aprendre a combinar les dues nocions: la d'unitat sintàctica i la d'unitat semàntica; i veurà que en molts casos aquesta preval sobre aquella*  
en lloc del dos punts de

*Per tant, el lector haurà d'aprendre a combinar les dues nocions: la d'unitat sintàctica i la d'unitat semàntica: i veurà que en molts casos aquesta preval sobre aquella».*

- (2) **a.** No la han operado ni medicado: vivirá.
- (3) **a.** No la han operado ni medicado; por consiguiente, vivirá.  
**b.** No la han operado ni medicado; sin embargo, vivirá.  
**c.** No la han operado ni medicado; con todo, vivirá.

En (2) la interpretación más coherente con el principio de relevancia (la que requiere menor esfuerzo de procesamiento) está guiada por los dos puntos. El segmento situado a la derecha de este signo de puntuación se interpreta como una consecuencia de lo anterior. La opción del punto y coma (3) deja abiertas mayores posibilidades de interpretación, de modo que si el emisor tiene que interpretar algo se ve forzado a recurrir a los conectores.

En (3a), el conector le permite identificar el segmento como una consecuencia del enunciado anterior. En (3b), el conector *sin embargo* le obliga a rectificar una opinión que se había derivado como lógica del segmento anterior. En (3c), el conector contraargumentativo *con todo* obliga a eliminar la inferencia de que no operar ni medicar a una persona enferma puede ocasionarle la muerte.

Los argumentos aducidos conducen a pensar que el emisor, con los dos puntos, indica ostensivamente al lector que procese de nuevo el segmento como una unidad subordinada a la anterior, dado que constituye una ampliación relevante de algún supuesto obtenido a partir del enunciado oracional precedente (Figueras, 1999: 6).

Con estos ejemplos –y otros más que se podrían aportar– se demuestra la viabilidad de explicar determinados fenómenos de estilo en el marco de la teoría de la relevancia, y nos permite una visión mucho más funcional del papel de la puntuación en la comunicación escrita.

## **1.4. ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS**

Se abordan en este apartado todas aquellas cuestiones que tienen que ver con el aprendizaje de la escritura. Hemos apuntado ya que la enseñanza de los signos debe estar integrada en un proceso global de enseñanza de la expresión escrita. Por eso nos parece fundamental ir acotando los términos intentando determinar qué se entiende por escritura y cómo se debe abordar su enseñanza. También, y fundamentalmente desde la psicología cognitiva, se han establecido una serie de modelos para la composición escrita que, de un lado, muestran la complejidad del fenómeno y, de otro, dan algunas pautas que pueden servir para la enseñanza de la escritura en las aulas.

Por otra parte, hemos reflexionado también acerca del lugar que debe ocupar la gramática en el proceso didáctico. A menudo, los aspectos gramaticales –y, por ende, los signos de puntuación– han quedado relegados a un segundo plano, pero no cabe duda de que éstos deben estar presentes, porque es una manera de dar sentido a algunas cuestiones gramaticales que, en muchas ocasiones, fuera del texto pierden parte de su operatividad, como es el caso de la división en párrafos, la cohesión léxica y gramatical, la deixis, etc.

### **1.4.1. La expresión escrita**

Definir con precisión el concepto de escritura no es tarea fácil. En líneas generales, podemos decir que escribir es la capacidad que tienen las personas de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de variable extensión sobre cualquier tema de cultura general. Sin embargo, y como han puesto de relieve los expertos en la materia, son muchas las microhabilidades que hay que tener presentes para poder escribir, y su completo dominio abarca desde los aspectos más básicos (trazo de la letra, caligrafía, etc.) hasta aquellos que precisan poner en relación toda una serie de conocimientos adquiridos con anterioridad (selección de la información, coherencia, saberes enciclopédicos, estilo...). Cassany, Luna y Sanz (1993: 258) sintetizan en el cuadro 7 esa disparidad de habilidades y conocimientos que son necesarios para poder dominar la escritura, agrupados aquí en los tres ejes básicos propuestos en la reforma educativa llevada a cabo por la LOGSE.

<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<b>CONCEPTOS</b>	<b>ACTITUDES</b>
Aspectos <i>psicomotrices</i>	Texto	- cultura impresa
- alfabeto	- adecuación	- yo, escritor
- caligrafía	- coherencia	- lengua escrita
	- cohesión	- composición
	- gramática	
Aspectos <i>cognitivos</i>	. ortografía	
- planificación	. morfosintaxis	
. generar ideas	. léxico	
. formular objetivos	- presentación	
-redacción	- estilística	
- revisión		

Cuadro 7. Habilidades y conocimientos para dominar la escritura (Cassany, Luna y Sanz, 1993: 258)

Especial importancia en la escritura tiene la motivación. Es fundamental que el alumno descubra el interés y los beneficios que puede crearle la redacción de un texto. Naturalmente, esto tiene mucho que ver con las propuestas que los profesores realicen en el aula con el fin de motivar al alumno a explorar sus propios pensamientos, sentimientos y opiniones<sup>54</sup>.

Manchón Ruiz (2000) señala la importancia que tiene en las composiciones escritas la elección del tema y la selección de la audiencia para motivar al alumno a crear mejores textos. Así, una simple y rutinaria redacción escolar, como puede ser la descripción que un alumno realiza de su casa, puede convertirse en algo más personal y creativo –y, por tanto, en un texto mejorado– si, al plantearlo en el aula, también implicamos al posible lector de la composición<sup>55</sup>. De esa manera, obligamos al alumno a considerar el tema de la audiencia, y, también, a ofrecerle estímulos para que se plantee nuevas metas ideativas, pragmáticas y textuales<sup>56</sup>.

Aunque la propuesta de esta autora va dirigida a desarrollar la competencia escrita en una lengua extranjera (L2), creemos que también es aplicable a la lengua materna,

<sup>54</sup> Esto supone, también, cambiar de estrategia y abandonar ejercicios rutinarios que deben realizarse sólo y exclusivamente por obligación, que no dejan margen al alumno para que pueda volcar en los escritos su propia personalidad y sus intereses.

<sup>55</sup> Por ejemplo, un amigo francés al que ha invitado a pasar parte de las vacaciones de verano.

<sup>56</sup> Se puede pensar que la descripción se va a incluir en un folleto informativo que se distribuirá en Francia para personas que deseen alquilar casas en España en verano

puesto que la idea fundamental que maneja este trabajo es fomentar la escritura como proceso.

Desde ese punto de vista, también se debe concienciar a los alumnos de que el aprendizaje de la escritura no es un conocimiento que empieza y acaba en un momento determinado, sino que es un proceso que atraviesa diversas fases y que, continuamente, hay que revisar para seguir avanzando. Por ello, se debe animar a los alumnos a informarse antes de abordar los temas, a ordenar las ideas y clasificarlas, a hacer borradores, a revisar constantemente sus escritos y a no darlos por terminados hasta que ese texto responda a las expectativas para las que fue ideado.

Por consiguiente, la evaluación del escrito no se ha de centrar sólo y exclusivamente en el resultado, sino en el proceso seguido por el estudiante por llegar al producto final. Como veremos más adelante, el interés de los investigadores de la expresión escrita se ha centrado sobre todo en los procesos seguidos por los escritores para componer sus textos. A pesar de las dificultades que acarrea este tipo de investigación, puesto que la escritura es un proceso mental difícil de analizar desde fuera, sí se han conseguido avances, muchos de los cuales han sido aplicados con éxito a la enseñanza de la escritura.

La pregunta que surge de inmediato es cómo se debe enseñar la expresión escrita en las aulas. Las aportaciones de la psicolingüística, la psicología cognitiva, la gramática del discurso, etc. han renovado los enfoques y han aportado puntos de vista que no se habían tenido en cuenta hasta el momento.

Cassany (1990), basándose en Shih (1986) para la enseñanza del inglés como segunda lengua, distingue cuatro enfoques básicos de la expresión escrita:

1. Enfoque basado en la GRAMÁTICA.
2. Enfoque basado en las FUNCIONES.
3. Enfoque basado en el PROCESO.
4. Enfoque basado en el CONTENIDO.

El enfoque basado en la gramática nace en el contexto de la enseñanza de la expresión escrita en lengua materna y luego se traspasa también a la enseñanza de la escritura en lengua extranjera. La idea básica es que para aprender a escribir es necesario dominar la gramática de la lengua, esto es, la sintaxis, el léxico, la morfología, la ortografía, etc.

En este modelo, la lengua se presenta como algo homogéneo y prescriptivo. Homogéneo por cuanto deja de lado todo lo referente a los diferentes registros que

pueden darse en una lengua, y prescriptivo en cuanto a que los alumnos sólo aprenden aquello que debe decirse, distinguiendo lo correcto de lo incorrecto desde un punto de vista exclusivamente gramatical.

La enseñanza se centra básicamente en la oración (partes de la oración, concordancia, análisis sintáctico), aunque las propuestas más modernas se refieren también al texto o discurso (construcción de párrafos, estructurar lógicamente la información, etc.).

El enfoque basado en las funciones nace en el contexto de la enseñanza de las segundas lenguas y pone el énfasis en que lo importante es enseñar una lengua para usarla, para comunicarse. Este tipo de método tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, etc.), aunque también esté influido por la sociolingüística, los primeros trabajos sobre lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, algunos movimientos de renovación pedagógica.

Para este modelo, la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas (pedir un café, expresar sentimientos, pedir información, etc.).

Los primeros ejemplos de este enfoque se desarrollaron en la enseñanza del inglés y del francés como segunda lengua para principiantes que tenían necesidades básicamente orales, y no se lleva a la expresión escrita hasta que empiezan a incorporarse algunos de los hallazgos más importantes de la lingüística del texto, como son las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, etc.) o las tipologías textuales.

Lo más importante de este enfoque es que da una visión descriptiva de la lengua, frente a la visión prescriptiva anterior<sup>57</sup>, tiene en cuenta los dialectos, los registros, frente a la visión monolítica y homogénea del anterior modelo<sup>58</sup>, los materiales que utilizan para las clases son reales, vivos, que se están utilizando en la calle e intentan adaptarse a las necesidades comunicativas de cada alumno<sup>59</sup>.

En la lengua escrita, este enfoque se basa en la tipología de textos desarrollada por la lingüística textual. Se van estudiando cada uno de ellos, de modo que el alumno tenga

---

<sup>57</sup> Sustituye así el binomio correcto / incorrecto por el de adecuado / inadecuado, dando más importancia a lo que se dice realmente en cada situación, sea esto normativo o no, aceptado o no por la Real Academia de la Lengua.

<sup>58</sup> En la expresión escrita son muy importantes las variaciones sociolingüísticas debidas al grado de especialización del lenguaje

<sup>59</sup> Es muy diferente enseñar un idioma para un viaje turístico que para establecer una relación comercial con una empresa.



una idea cabal de los que van a utilizar con mayor frecuencia, basándose tanto en los distintos ámbitos de uso (personal, familiar, laboral, académico...), como en la función, en donde se sigue la tipología de Adam: narración, descripción, exposición, argumentación...

El enfoque basado en el proceso se desarrolló en Estados Unidos tras una serie de investigaciones sobre el proceso de producción o composición de textos escritos, en donde se analizaba lo que hacían los alumnos antes, durante y después de escribir un texto. Según este enfoque, para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. Seguir todas estas estrategias, convierte al estudiante en un escritor competente, en contraposición con el que no tiene en cuenta ninguno de estos factores (no tiene en cuenta a su lector, no desarrolla las ideas ni las revisa, etc.), que se convierte, así, en un escritor incompetente.

Veamos en el siguiente cuadro las diferencias de comportamiento entre escritores competentes e incompetentes:

Cuadro 8. Diferencias de comportamiento entre escritores competentes e incompetentes (Fassler et al., 1982) (tomado de Cassany, 1990: 72)

---

### COMPETENTES

-Conciben el problema retórico (el ejercicio) en toda su complejidad, incluyendo nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto.

-Adaptan el escrito a las características de la audiencia.

- Tienen confianza en el escrito.

- Normalmente, no quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan incansablemente la estructura y el contenido.

- Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas tareas que forman la composición, según cada situación.

### INCOMPETENTES

- Conciben con extrema simplicidad el problema, sobre todo en términos de otro ejercicio de redacción!

- No tienen idea de la audiencia.

- No tienen confianza en el escrito. No valoran la letra impresa.

- Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es sólo cambiar palabras, tachar frases y perder tiempo. Revisan sólo palabras sueltas. Les da mucha pereza revisar.

- Generalmente intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de palabras y en la puntuación incluso durante las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.

---

Lo más importante de este enfoque es que pone el énfasis en el proceso de composición, frente a los anteriores que sólo tenían en cuenta el producto acabado y listo. Cobran mucha importancia, por tanto, aquellos pasos intermedios y estrategias utilizadas en el proceso y que antes apenas se tenían en cuenta.

En los trabajos en el aula, el énfasis se pone ahora en el escritor, en el alumno, que pasa a ser el centro de atención, puesto que este enfoque pretende enseñarle a pensar, a hacer esquemas, a ordenar ideas, a pulir las estructuras, etc. Por tanto, tan poco se pueden enseñar *recetas* únicas de escritura, sino que cada alumno deberá desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades. El profesor pasa a ser así un guía que ayuda a cada uno de sus alumnos a conseguir su propia forma de expresión.

El enfoque basado en el contenido aboga por la supremacía del contenido por encima de la forma (sea ésta gramática, función, tipo de texto o proceso). Su objetivo es conseguir que los alumnos aprendan a escribir aquellos textos que, en realidad, les interesen<sup>60</sup>. Para ello deben dominar una serie de estrategias distintas a las que necesitarían para el dominio de textos sociales, más generales.

Lo dicho hasta ahora es de aplicación es la enseñanza universitaria, pero si nos fijamos en una enseñanza menos especializada (enseñanza secundaria) se pretende que el potencial creativo en el proceso de composición se dirija a otras materias distintas de la lengua. Se trata de que los alumnos escriban sobre física, matemáticas o geografía, en el horario destinado a esa asignatura, para que aprendan sobre estos temas, además de practicar y mejorar su expresión al estar realizando ejercicios de composición.

Así pues, se pone el énfasis en lo que dice el texto, en el contenido, y no en la forma. Esto supone investigar sobre el tema (lectura, análisis...), procesar la información (esquemas, discusiones en grupo) y redactar. Se deja fuera, por tanto, todo lo que se refiere a la experiencia personal, y todo se centra en fuentes bibliográficas.

Veamos en este ejemplo contrastado (tomado de Cassany, Luna y Sanz, 1993: 272-273) las cuatro propuestas que acabamos de exponer, en donde se muestran los objetivos (1), contenidos (2), la secuencia didáctica más representativa (3) y los ejercicios típicos que se pueden realizar (4):

---

<sup>60</sup> Generalmente, la necesidad de la expresión escrita nace con el interés y la obligación de realizar una carrera universitaria, es decir, por el interés mostrado en una determinada disciplina; de ahí que los ejercicios de expresión escrita tengan que estar muy relacionados con los programas de estudios de los alumnos.

## ENFOQUE GRAMATICAL

1. Énfasis en la gramática y en la normativa

- Gramática prescriptiva

- Basada en la oración

- Una única lengua: estándar

2. Reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico.

3. 1. Explicación de la regla

2. Ejemplos

3. Prácticas mecánicas

4. Redacción

5. Corrección gramatical

4. Dictados, redacciones, transformar frases, llenar espacios en blanco, etc. Ejemplo: escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en el pueblo donde vives o en una ciudad más grande.

## ENFOQUE FUNCIONAL

1. Énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua (gramática)

- Gramática descriptiva y funcional

- Basada en el texto (oracional)

- Diversidad de variedades y registros.

2. Tipos de texto: descripción, narración, exposición, cartas, diálogos, etc.

- Selección de textos según las necesidades del aprendiz.

3. 1. Lectura comprensiva de textos

2. Análisis de modelos

3. Prácticas cerradas

4. Prácticas comunicativas

5. Corrección comunicativa

4. Leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo. Ejemplo: Tu primo quiere cambiar de escuela, pero no está seguro de si quiere quedarse en el pueblo en el que vive o prefiere ir a una escuela en una ciudad más grande. Escríbele una carta dándole tu opinión.

## ENFOQUE PROCESUAL

1. Énfasis en el proceso de composición (producto)

- Énfasis en el alumno (escrito)

2. Procesos cognitivos: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc.

3. Composición de textos:

1. Buscar ideas

2. Hacer esquemas

3. Redactar

4. Evaluar

5. Revisar

- Énfasis en el asesoramiento (corrección)

4. Creatividad (torbellino de ideas, analogías, etc.), técnicas de estudio (esquemas, ideogramas, etc.), borradores, escritura libre, valorar textos propios, etc.

Ejemplo: Haz una lista de ideas sobre las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en un pueblo distinto del que vives. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador de un texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contiene todas las ideas importantes...

## ENFOQUE DEL CONTENIDO

1. Énfasis en el contenido (forma)

-Énfasis en la función epistémica de la lengua escrita

- Trabajo de la escritura a través de otras materias: Sociales, Ciencias, etc.

2. Procesos cognitivos y textos académicos: trabajos, exámenes, recensiones, comentarios, resúmenes, etc.

- Temas de la materia correspondiente.

3. Desarrollo de un tema

1. Recogida de información: lectura, comprensión oral, imágenes, etc.

2. Procesamientos: esquema, resúmenes, etc.

3. Producción de textos: trabajos, informes, artículos, comentarios, etc.

4. Trabajo intertextual (comentarios, esquemas y resúmenes de escritos, apuntes, etc.), recogida de datos de la realidad (experimentos, observación, etc.), procesos de composición de textos. Ejemplo: Busca información sobre el tema de ir a una escuela en un pueblo distinto del que vives: los transportes, los internados, etc. Haz una encuesta entre los alumnos, entrevista a personas importantes, sintetiza la información, escribe un borrador explicando los resultados de la investigación...

#### **1.4.2. La psicología cognitiva y los distintos modelos de escritura**

En diversos trabajos, se ha apuntado la idea de que, para muchos autores, la escritura no es más que un sistema de signos cuya función básica consiste en representar la lengua oral. Tomando como base este modelo, la escuela orientó la enseñanza hacia el conocimiento del código y la correcta realización de las grafías, y convirtió la escritura en una mera actividad perceptivo-motora. Hoy, sin embargo, se considera que la escritura es un proceso mucho más complejo y, por tanto, es comprensible que los niños manifiesten dificultades de aprendizaje y trastornos diversos al practicarla. De ahí que la Psicología se interesara por la materia y empezara a plantearse cómo se adquiere dicho sistema y las operaciones mentales involucradas en la comprensión y producción de los textos.

Hasta hace unos años, la psicología del lenguaje había prestado escasa atención a la escritura (Kellogg, 1994). Sin embargo, ahora son muchos los estudios que se han interesado por el tema, especialmente desde la psicología cognitiva. Autores como Cuetos (1991), Belinchón, Rivière e Igoa (1992), García García (1998), etc. consideran la escritura como una habilidad compleja que exige la activación de diversos procesos psicológicos. La mayoría está de acuerdo en afirmar que en la escritura intervienen, al menos, cuatro grandes procesos cognitivos: procesos de planificación, procesos de construcción de la estructura sintáctica, procesos léxicos y procesos motores.

A la psicología cognitiva le interesan los procesos cognitivos que intervienen en la conducta humana, los diferentes momentos del procesamiento de la información que los sujetos adquieren y usan para ordenar su comportamiento. La preocupación básica de la psicología cognitiva está en los procesos y no en el producto o resultado final. Estos procesos cognitivos intentan explicar el funcionamiento mental que se sigue en el proceso de escritura, y ponen su atención máxima en el sujeto que escribe para explicar los procesos internos del escritor mientras elabora un texto.

Gracias a la neuropsicología cognitiva sabemos que el cerebro humano es un sistema organizado en módulos diversificados que funcionan independientemente (García García, 1998). A partir de datos obtenidos con pacientes que tenían algún tipo de lesión cerebral, las investigaciones sostienen que en el proceso de escritura intervienen, al menos, cuatro módulos, relativos a las correspondientes funciones mentales. Dichos módulos son: módulos de planificación, módulos sintácticos, módulos léxicos y módulos motores. Cuando funcionan correctamente estos módulos, el escritor no tiene

ningún impedimento en realizar los procesos mentales implicados en la escritura, entendida ésta no como algo mecánico, sino como una tarea creativa y compleja. Existe un consenso generalizado en señalar los cuatro grandes procesos cognitivos que intervienen en la escritura, cada uno de ellos compuesto a su vez de otros subprocesos. Siguiendo a García Sánchez (2002: 20-23), vamos a ver con más detalle cada uno de estos procesos.

El proceso de planificación es uno de los de mayor complejidad cognitiva y, por tanto, sólo aparece en la escritura creativa. En esta etapa podemos distinguir tres subprocesos:

- Generación de ideas, mediante una búsqueda de la información en la memoria a largo plazo o en el ambiente.
- Organización de las ideas.
- Revisión del mensaje. Se revisan tanto los subprocesos anteriores y se juzga si el texto se ajusta o no a los objetivos planteados. Este subproceso de revisión es complejo y difícil de realizar, de ahí que muchos autores lo consideren un proceso con cierta independencia del proceso de planificación y uno de los momentos más productivos en el aprendizaje de la composición escrita.

Los procesos de construcción de la estructura sintáctica permiten elaborar textos rigurosamente contruidos, determinan la coherencia lógica y facilitan su comprensión en distintos contextos. En la construcción lingüística intervienen distintos componentes:

- El tipo de proposición, determinado por variables lingüísticas y contextuales.
- Las palabras de contenido, que nos permiten transmitir el mensaje.
- Las palabras funcionales, que desempeñan un papel decisivo en la cohesión del texto.
- Los signos de puntuación, que constituyen el aspecto sintáctico más específico de la escritura, pues permiten al escritor representar los rasgos prosódicos mediante signos gráficos<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Vemos que la psicología cognitiva da importancia a los signos de puntuación al incluirlos en esta etapa del proceso de escritura. Sin embargo, y a pesar de incluirlos como elementos sintácticos, su utilidad básica se cñe a representar los rasgos prosódicos. Hay, por tanto, una confusión, puesto que, desde un punto de vista sintáctico, los signos de puntuación sirven para organizar y jerarquizar el discurso, mientras que desde el punto de vista prosódico, su finalidad básica es la representación de los rasgos básicos de la oralidad.

En el proceso léxico el escritor tiene que seleccionar las palabras pertinentes para incluirlas en la estructura sintáctica. La recuperación y escritura de las palabras se ha explicado desde el llamado modelo de la doble ruta (Cuetos, 1991). Según este modelo, hay dos rutas para acceder a la ortografía de la palabra: la ruta léxica o directa y la ruta fonológica o indirecta. Mediante la primera, se puede recuperar automáticamente la representación ortográfica del léxico mental, mientras que por la ruta fonológica la ortografía de la palabra se obtiene mediante la aplicación de las reglas de conversión de fonemas en grafemas. Un buen escritor debe ser capaz de utilizar las dos rutas, puesto que el uso combinado de ambas permite la activación correcta de la palabra en la mayor parte de los casos.

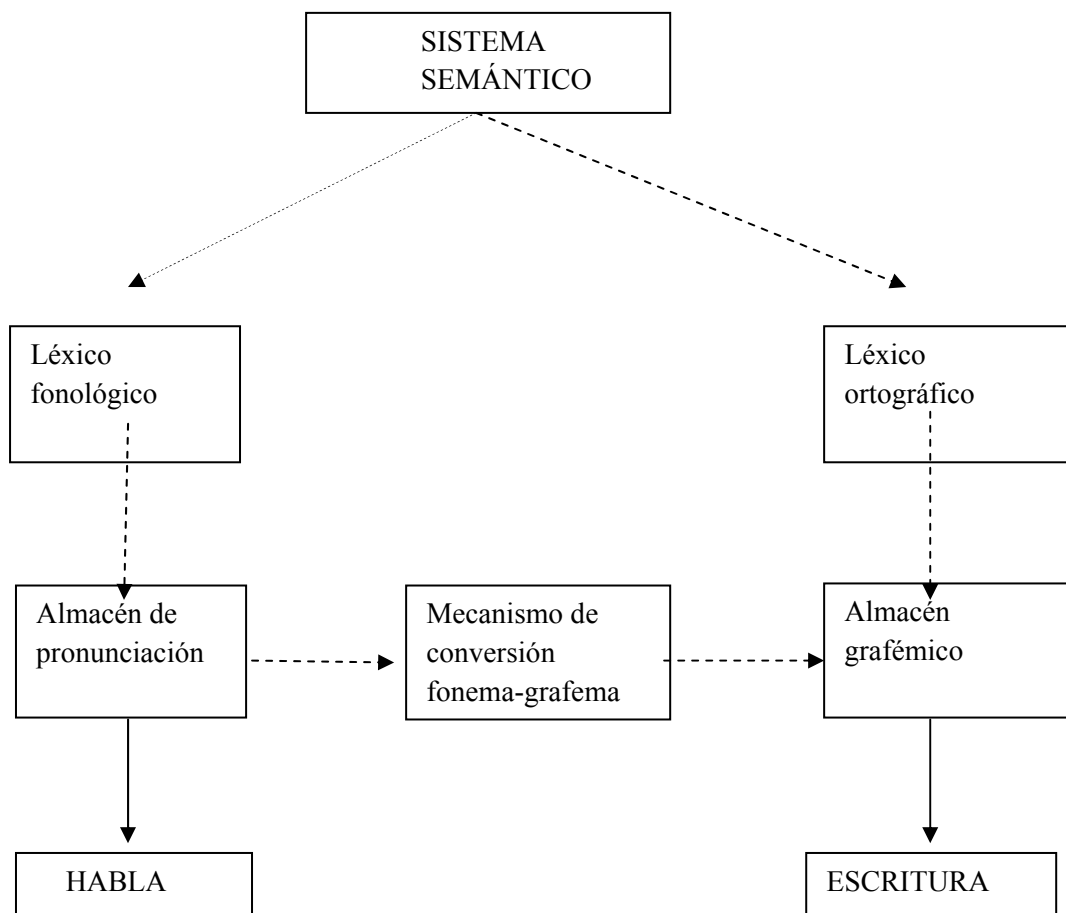


Figura 1. Representación de las dos rutas de procedimiento léxico (tomado de Cuetos, 1991: 34)

Este modelo dual de escritura de palabras también ha recibido apoyo empírico de la neuropsicología cognitiva. Así, Cuetos (1989) observa que hay pacientes que son incapaces de escribir pseudopalabras (lo que supone una alteración de la ruta

fonológica), pero pueden escribir palabras con significado. Otros pacientes, por el contrario, escriben correctamente palabras regulares y pseudopalabras, mientras que cometen errores en palabras irregulares, lo que implica un déficit en la ruta léxica.

Por último, los procesos motores comprenden los movimientos que se tienen que ejecutar para representar las palabras. Para escribir, primero se activan los grafemas correspondientes de las palabras; después, de cada uno de estos grafemas, se elige uno o varios alógrafos posibles y, por último, al tratar de representar esos alógrafos sobre el papel, se obtiene un grafo determinado. La realización de los movimientos para obtener un grafo es una tarea perceptivo-motora muy compleja, ya que supone una secuencia de movimientos coordinados, cada uno de los cuales debe producirse justo en el momento correspondiente.

Entre todos estos procesos descritos existe una estrecha relación, que se ha intentado explicar desde dos enfoques: el enfoque lineal y el enfoque interactivo. El primero defiende la autonomía de cada uno de los procesos, de modo que a lo largo del procesamiento se activaría uno detrás de otro. El enfoque interactivo, por el que se inclinan la mayoría de los autores, concibe el proceso como una activación simultánea de todos los componentes, de modo que éstos se influyen a lo largo de todo el proceso.

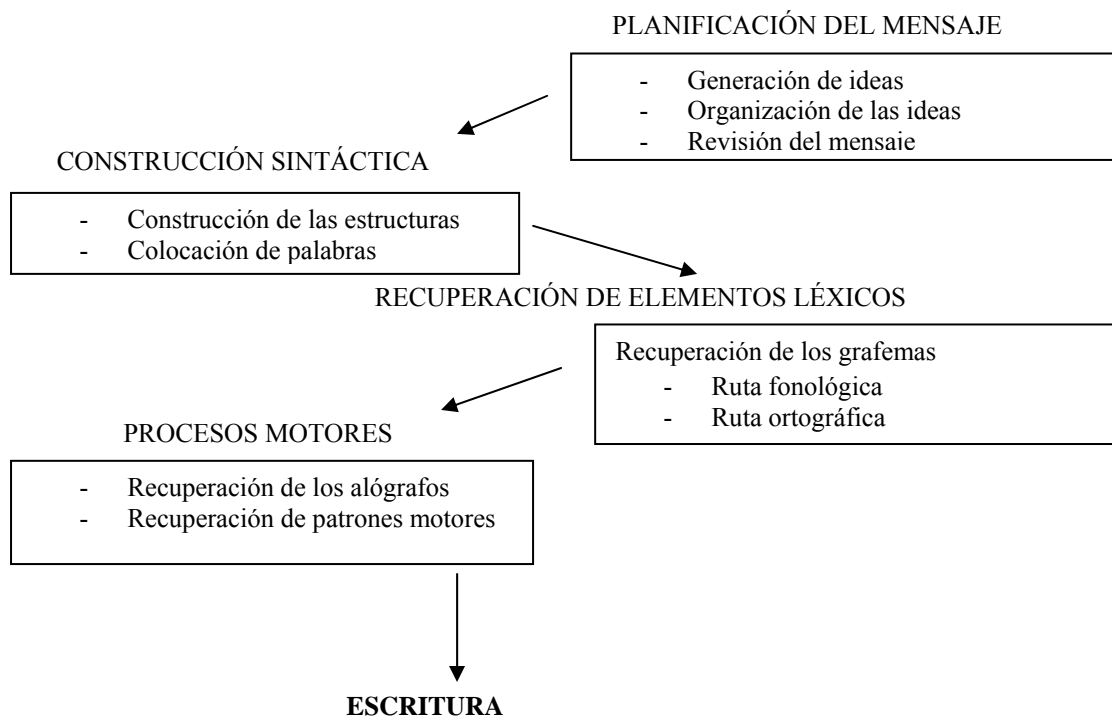


Figura 2. Enfoque lineal del proceso de escritura (tomado de Cuetos, 1991: 21)



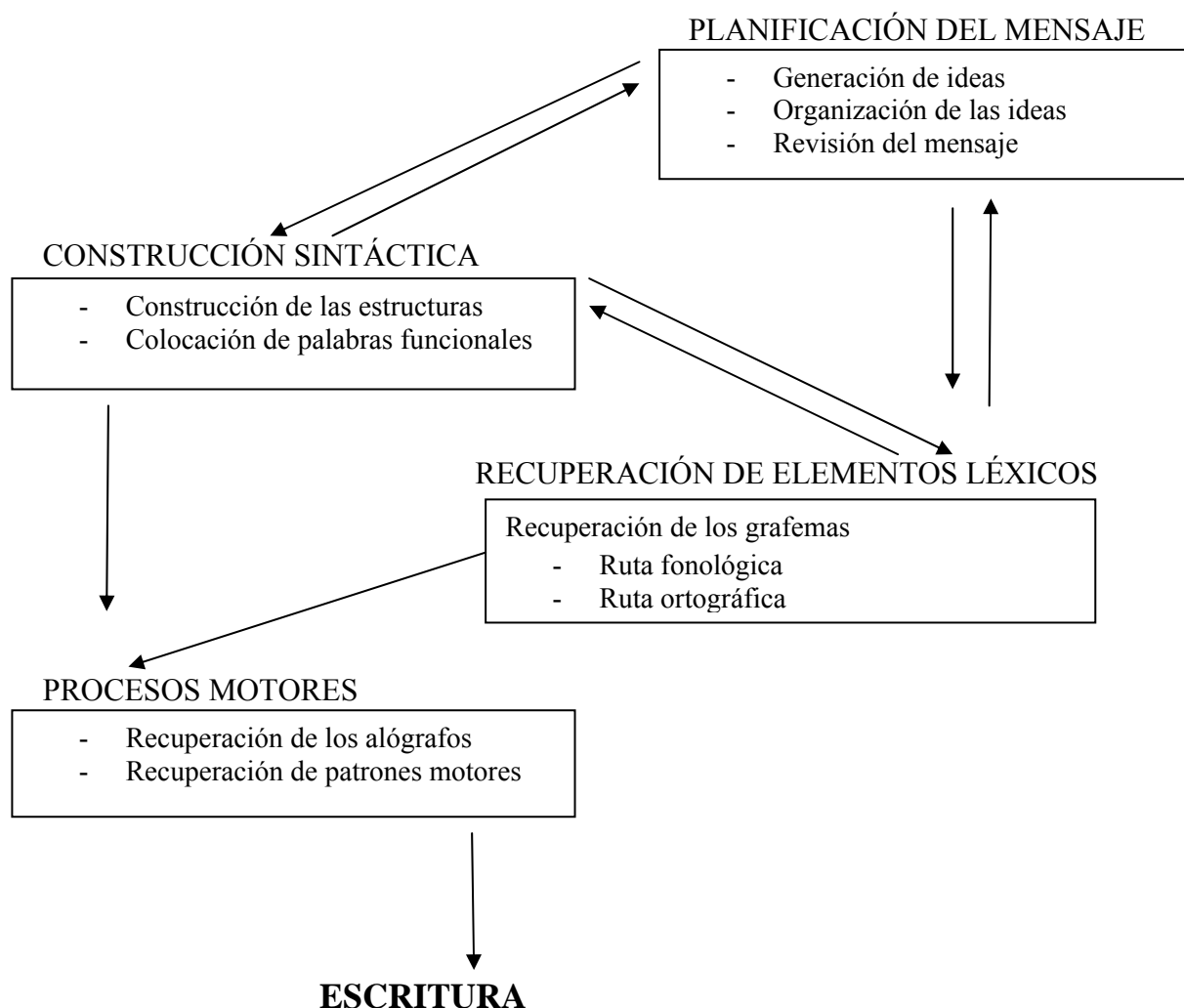


Figura 3. Enfoque interactivo del proceso de escritura (tomado de Cuetos, 1991: 22)

Vamos a ver a continuación los modelos de composición más representativos.

El modelo de Flower y Hayes (1981) es uno de los más conocidos. Consta de tres grandes bloques: la situación de comunicación (*task environment*), la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. En la situación de comunicación se incluyen los elementos externos al escritor, puesto que existe un problema retórico que éste debe resolver (tema, intención del escrito, audiencia, canal, etc.), y también el mismo texto que está escribiendo, que irá marcando las pautas de la confección del mismo, en la medida de que cada una de las elecciones que se realizan en su elaboración serán condicionantes del resto del proceso de composición.

La memoria a largo plazo y los procesos de escritura son elementos internos que ocurren en el escritor, dentro de su cerebro. La primera incluye todos los conocimientos que se tienen sobre el tema, sobre los planes, la audiencia o el tipo de texto que se quiere escribir. Cuando el autor recurre a la memoria para buscar información no tiene que recordar todos los datos, sino que una palabra clave puede servirle para indagar en los conocimientos almacenados que le resulten más útiles para el caso. El proceso de escritura implica tres procesos de gran complejidad:

- La planificación, que consiste en definir los objetivos del texto y establecer un plan que guíe el proceso de escritura.
- La redacción, o desarrollo del plan previsto y su plasmación en lenguaje escrito.
- La revisión, para evaluar, corregir y mejorar el propio texto.

Dada la complejidad del proceso de escritura, ha de existir un mecanismo de control o monitorización que controle todas las habilidades que se ponen en juego.

El proceso se pone en marcha cuando se le presenta al escritor una situación retórica (escribir un artículo, una reseña, una redacción...). A partir de ese momento, se pone en marcha el proceso de escritura, que es interactivo, de ahí que la información se mueva de una fase a otra, ya que los distintos componentes se están influyendo mutuamente y se pueden activar en cualquier momento de la redacción.

Veamos en la figura 4 el proceso en forma de esquema:

## SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

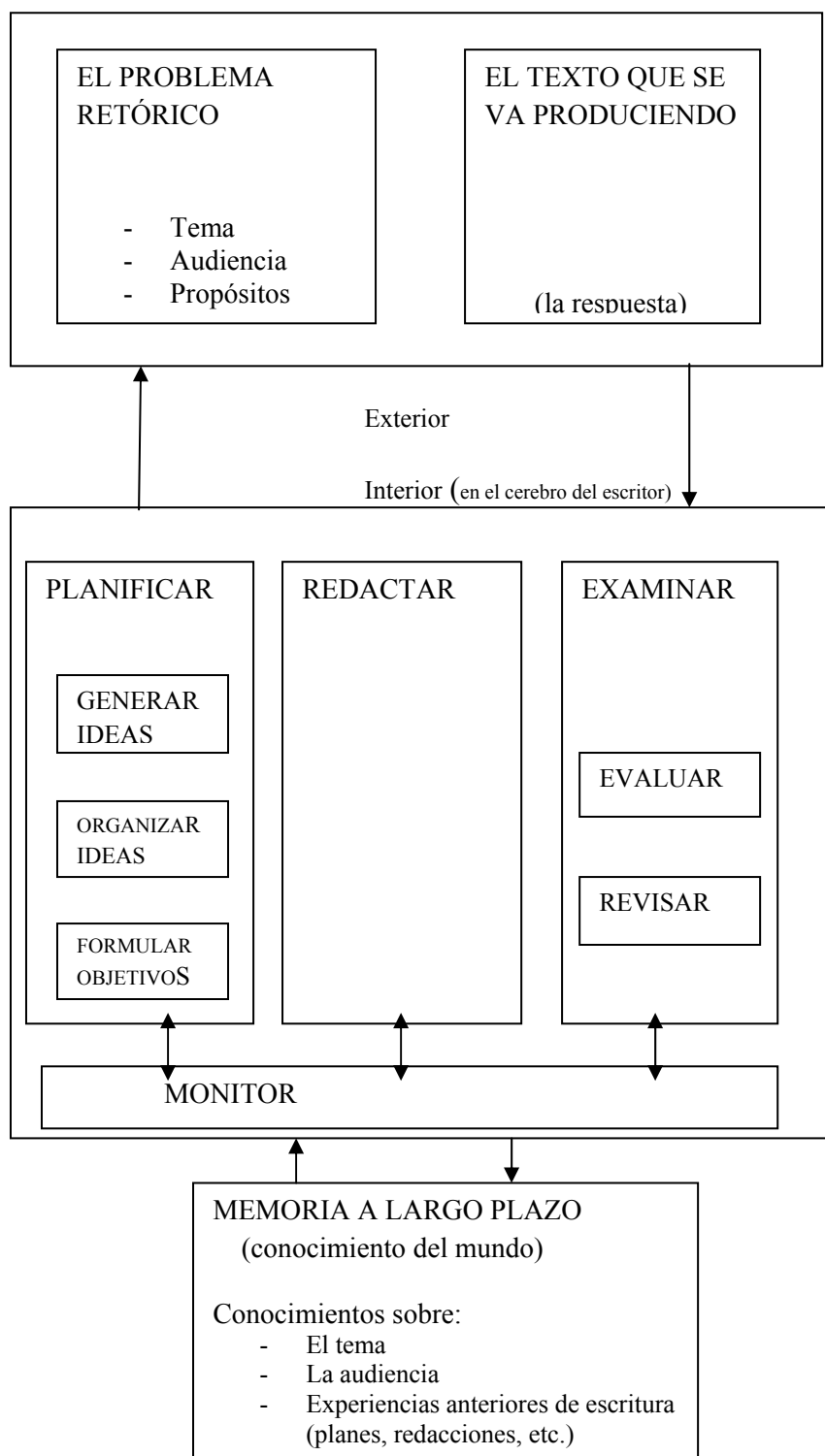


Figura 4. Modelo de Flower y Hayes (1981) de la composición escrita (tomado de Cassany, 1989: 148)

Este es uno de los modelos sobre la composición escrita más estudiado y difundidos porque, como señala Álvarez Angulo (2005: 16), permite centrar la atención en el proceso de producción de los escritos; también porque introduce la concepción de la

recursividad para la escritura y la reescritura, consideradas hasta el momento como procesos separados, y, en último lugar, porque regula las actividades de escritura en clase, a pesar de que sus autores no se propusieron este objetivo cuando elaboraron su teoría.

Sin embargo, Flowers y Hayes reconocieron algunas limitaciones de su teoría, lo que hizo que se reescribiera el modelo inicial. Hayes (1996: 5) establece cuatro grandes diferencias entre el modelo antiguo y el moderno. La primera, y principal, es el papel central que cobra la memoria de trabajo en la escritura. En segundo lugar, el modelo incluye, junto a las representaciones lingüísticas, todo lo referente a gráficas, tablas o cuadros que se consideran esenciales para entender el mensaje del texto. También se reserva un lugar significativo para la motivación y el afecto, puesto que desempeñan un papel central en el proceso de escritura. Finalmente, la etapa de los procesos cognitivos del modelo ha sufrido una reorganización: la revisión ha sido sustituida por la interpretación textual, y la planificación, por una categoría más general.

Álvarez Angulo (2005) y el Grupo Didactext señalan también otra limitación: tanto el modelo de 1981 como el de 1996, más que modelos social-cognitivos, son modelos de contexto individual, en los que los ambientes social y físico están presentes sólo como listas incompletas. Consideran que Hayes es, básicamente, un psicólogo, y no un sociólogo ni un historiador de la cultura, y, por tanto, el modelo se centra en la resolución de problemas, pero se preocupan poco de la dimensión lingüística de los procesos de producción. Para Flower y Hayes, una excesiva preocupación por la norma gramatical u ortográfica durante el proceso de redacción genera una sobrecarga de la memoria a corto plazo en los escritores inexpertos, lo que afecta a la calidad del producto. Tampoco estos autores diseñan estrategias, porque no tienen en cuenta la especificidad de las tareas de escritura ni siquiera para los textos argumentativos, por los que se interesan de manera particular. Ponen todo su énfasis en la planificación y en la revisión (Álvarez Angulo, 2005: 17-18).

Desde una perspectiva cognitiva<sup>62</sup>, Scardamalia y Bereiter proponen dos modelos para investigar la enseñanza de la composición escrita: el modelo *contar lo que uno sabe* y el modelo *transformar el conocimiento*.

---

<sup>62</sup> Es importante resaltar la base cognitiva del modelo, puesto que para los autores la tarea de las ciencias cognitivas aplicadas no es la de describir simplemente los procesos cognitivos, sino la de captar las diferencias educativas significativas. La tarea de pasar del primer modelo (decir el conocimiento) al segundo (transformar el conocimiento) es un objetivo educativo práctico e importante porque va más allá

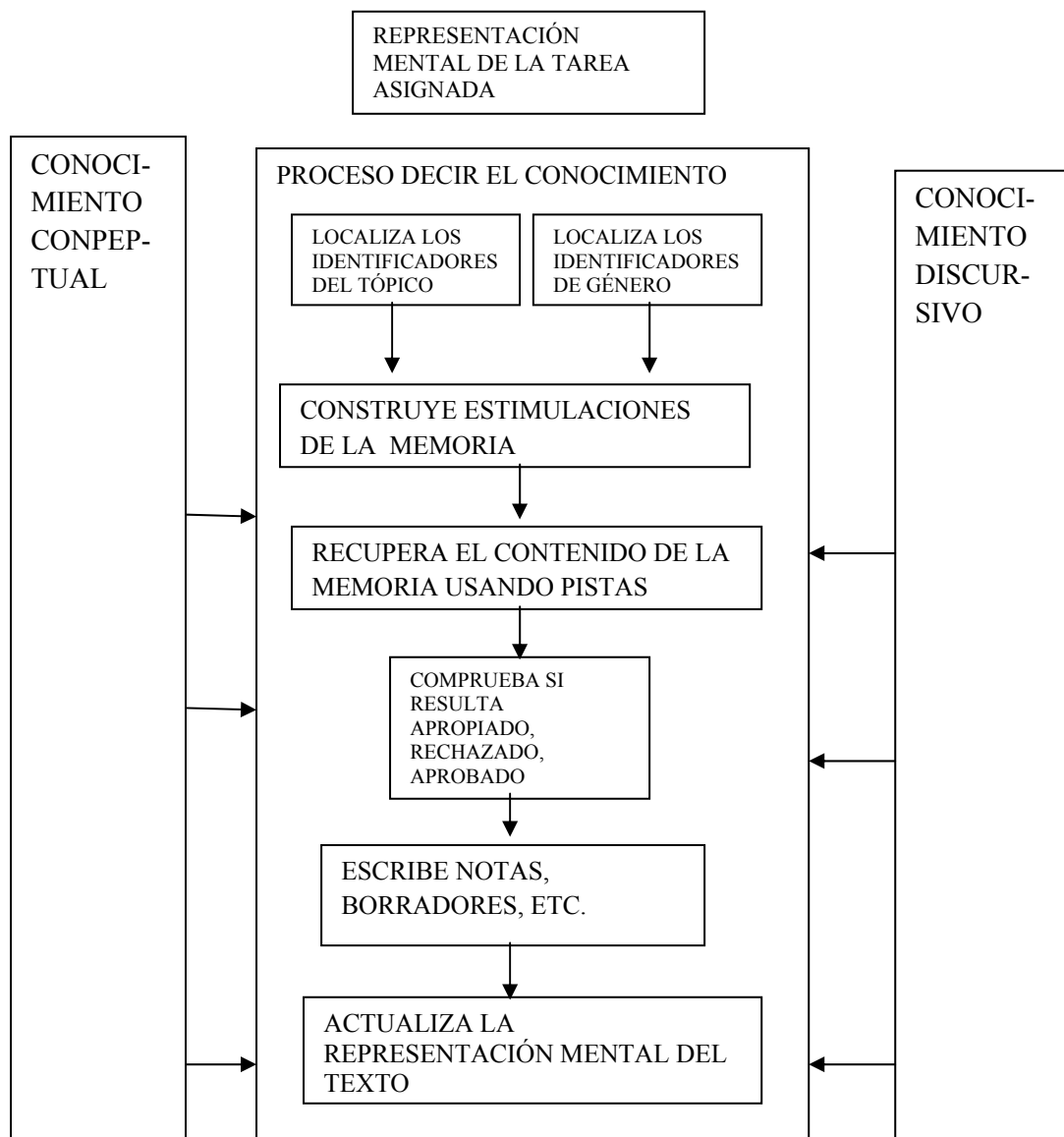


Figura 5. Estructura del modelo contar lo que uno sabe (tomado de Scardamalia y Bereiter, 1992: 45)

El modelo *contar lo que uno sabe* (figura 5) explica cómo se genera el contenido de un texto a partir del tópic sobre el que se va a escribir y de un género determinado. La creación de un texto de estas características puede producirse sin la necesidad de que exista un plan u objetivo global.

En estos casos, el contenido que se va a utilizar en la composición se genera indagando en la memoria a partir de una serie de estímulos asociados al tópic o al género, y de este modo se activan un conjunto de informaciones que redundarán en el tópic propuesto. Una vez que se ha producido algo de texto (mentalmente o por

---

de la enseñanza de la redacción y tiene claras implicaciones en la manera en que los alumnos desarrollan su conocimiento.

escrito), éste le sirve para generar nuevos identificadores de tópicos y de género y, así, reiniciar la búsqueda de un nuevo contenido. El proceso se repite hasta que dejan de fluir ideas en la mente o el escritor da por concluida la redacción del texto.

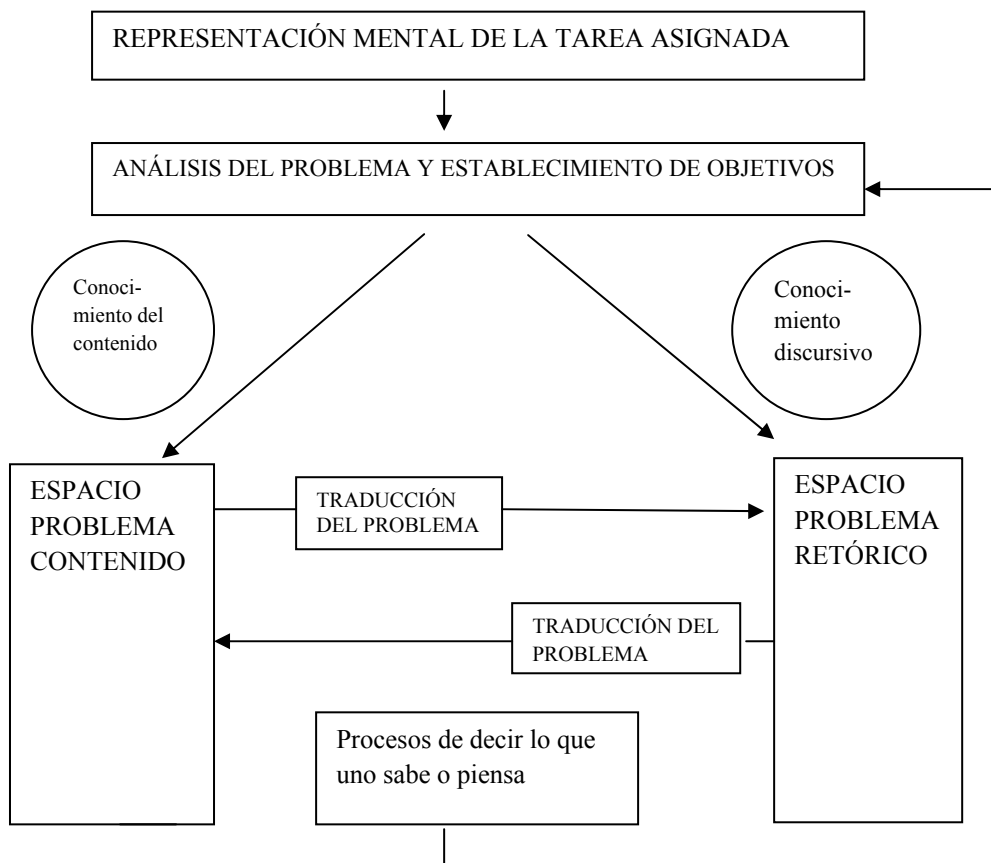


Figura 6. Estructura del modelo transformar el conocimiento (tomado de Scardamalia y Bereiter, 1992: 47)

El modelo *transformar el conocimiento* (figura 6) no está completamente desligado del anterior, sino que más bien lo contiene como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso complejo de solución de problemas. Este proceso de solución de problemas implica dos clases distintas de *espacio-problema*<sup>63</sup>: de contenido (qué escribir) y retórico (cómo hacerlo). La transformación del conocimiento se realiza en el espacio del contenido, pero para que exista tal transformación debe haber interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico.

<sup>63</sup> El espacio-problema es una entidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones, siendo el efecto de las operaciones el de producir movimiento a través de este espacio, desde un estado de conocimiento hacia otro (Newell, 1980).

El modelo asume un proceso dialéctico según el cual las metas de un espacio pueden ser traducidas a los problemas del otro espacio. De este modo, la interacción dialéctica entre los dos espacios-problema puede producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor.

Para García Sánchez (2002: 29), el modelo *contar lo que uno sabe* describe el modo en que, tradicionalmente, proceden los alumnos al redactar un texto en el marco de la escuela y que, en esencia, responde a un proceso automático *pensar-decir*. El alumno traslada al papel todo lo que sabe o piensa sobre un tema ajustándose a las exigencias de un determinado género textual. Aunque de este modo los alumnos puedan crear textos coherentes, en el proceso pensar-decir se minimizan o eliminan importantes operaciones mentales y se reduce la escritura a un mero instrumento de comunicación y no como una herramienta de pensamiento. En cambio, el modelo transformar el conocimiento va más allá de la simple reproducción de las ideas que el escritor tiene en la mente, ya que éste construye su texto aplicando los costosos procedimientos de solución de problemas, lo que implica realizar una intensa actividad mental en la que el conocimiento y la estructura cognitiva se ven comprometidos. Así, la reconstrucción personal y significativa del conocimiento no sólo cristaliza en una pieza de escritura, sino que modifica la propia estructura cognitiva, por lo que –con este modelo– la escritura se convierte en un acto de aprendizaje.

El modelo propuesto por Scardamalia y Bereiter supone, a juicio de Miras (2000), una superación del modelo de Flower y Hayes, puesto que, aunque algunos de sus elementos se encuentran de manera más o menos implícita en ellos, la definición del doble *espacio*-problema permite superar la conceptualización del papel que desempeña la memoria a largo plazo o el contexto de producción en dicho modelo. Por otra parte, la interrelación y el proceso dialéctico que se desencadena entre los dos espacios propuestos por Bereiter y Scardamalia, permite explicar con mayor claridad el carácter recursivo de las distintas operaciones que el escritor lleva a cabo a lo largo del proceso y las complejas relaciones que se establecen entre los objetivos del escritor y el producto que resulta de la textualización (Ápud Álvarez Angulo, 2005: 19).

Bronckart (1985) propone un modelo orientado hacia la pedagogía didáctica del discurso basado en la psicología cognitiva y la lingüística textual. Basándose en el

interaccionismo social de Vigotsky<sup>64</sup>, este autor señala que los enunciados lingüísticos son aspectos particulares del comportamiento verbal, de tal modo que existe una relación entre el lenguaje y las acciones realizadas en un contexto determinado, es decir, que existe una interdependencia entre el dominio textual y el dominio contextual que puede ser analizado en términos lingüísticos, que, a su vez, constituyen un subproceso de las operaciones psicológicas generales humanas. A partir de este principio, el autor presenta una serie de operaciones estructuradas en tres grandes niveles:

1. Orientación de la actividad. Se trata de un nivel no lingüístico relacionado con el mundo exterior y, por tanto, implica una representación mental de los parámetros contextuales. Se estructura en:

1.1. Espacio del acto de producción, que es la situación material donde se desarrolla el texto. Incluye:

- El productor-locutor o ente que emite el mensaje.
- Los interlocutores, receptores de la actividad.
- El espacio-tiempo del acto de producción, que incluye el lugar físico y el tiempo de la producción.

1.2. Espacio de la interacción social. Los factores que intervienen en este espacio son, fundamentalmente:

- Papel social de los interlocutores, que es la relación que se establece entre los participantes del discurso.
- Intención comunicativa o efecto que la actividad lingüística pretende producir en los destinatarios.
- Ámbito social, que es la zona de cooperación humana donde se desarrolla la actividad lingüística.

2. Gestión textual. Es el nivel lingüístico encargado de la elaboración interna del texto. Se divide en dos partes:

2.1. Proceso de anclaje, relacionado con el acto de producción y la interacción social. De esta operación surgirá el tipo de texto.

2.2. Proceso de planificación global del texto, que comprende:

- Organización secuencial de conocimientos almacenados en la memoria (macroestructuras).

---

<sup>64</sup> Vigotsky (1934) vincula el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de las capacidades del individuo. Para él, el pensamiento verbal tiene sus orígenes en la interacción social, esto es, en un proceso que se forma en el contexto social para después asumirse de modo individual.



- Aplicación de principios organizativos convencionales (superestructuras).
3. Linearización. Es un nivel puramente lingüístico que incluye los siguientes procesos:
- 3.1. Referencialización, que crea las estructuras proposicionales relativas a la realidad extralingüística.
  - 3.2. Textualización o concreción del texto. Es la fase de la integración de las estructuras proposicionales en oraciones, teniendo en cuenta las restricciones que afectan a la linealidad del sistema lingüístico. Esta fase consta de tres operaciones:
    - Conexión, en donde se articulan las estructuras proposicionales a través de elementos organizadores e integración en un plan global.
    - Cohesión, en donde se encadenan los contenidos y se asegura la progresión temática.
    - Modalización, en donde se asumen los contenidos por parte del emisor que expresa su punto de vista sobre la actividad discursiva.

La figura 7 muestra en un esquema el modelo de Bronckart.

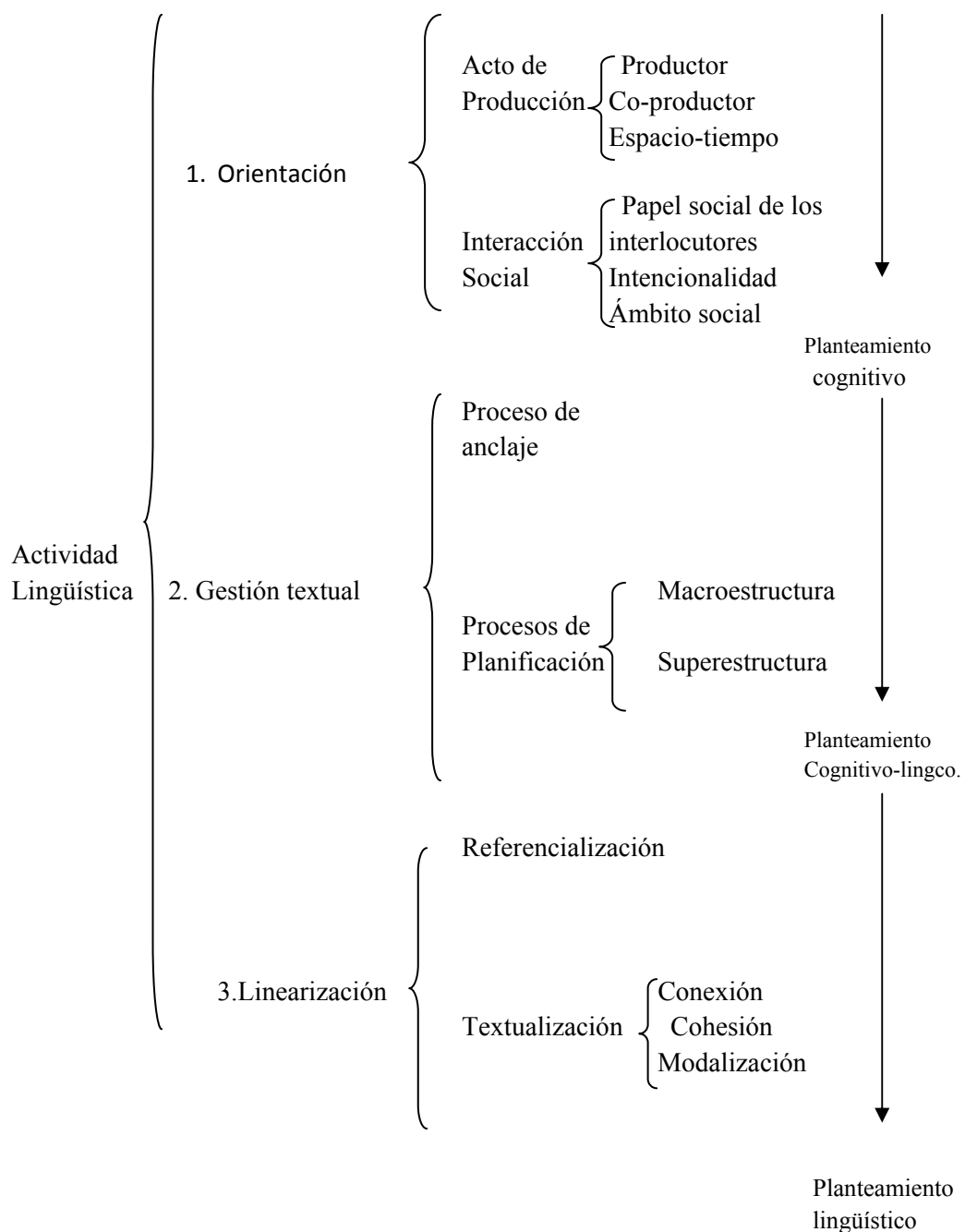


Figura 7. Modelo Psicolingüístico del funcionamiento discursivo de Bronckart (1985)

Observando el esquema podemos percibir cómo el modelo de este autor se organiza a través de las tres propiedades esenciales del discurso: la orientación trata los mismos factores que corresponden a la adecuación; la denominada gestación textual se correspondería a la coherencia; por último, la linearización afecta a los denominados aspectos determinantes de la cohesión. Se trata, por tanto, de un modelo que recoge las características esenciales del discurso y las reorganiza en cuanto a la propia

construcción del texto. Hay que advertir que este modelo se centra en el funcionamiento del discurso en general y puede ser aplicado al texto escrito, aunque no ha sido diseñado para tal cometido (Gallego, 2002: 213).

Existe otra orientación o línea de investigación: la didáctica de la composición escrita<sup>65</sup>, conocida también como enfoque didáctico textual, basado en la concepción funcionalista del lenguaje, cuyo énfasis está en la comunicación o en los diversos usos de la lengua. En este enfoque, se trabaja en el aula con textos reales pertenecientes a tipologías y géneros discursivos diversos, a la vez que se intenta dotar de un significado social a la escritura asignándole receptores y propósitos concretos. Asimismo, se tienen en cuenta las necesidades comunicativas de cada alumno y se promueven todas las actividades relacionadas con la escritura.

El iniciador de esta corriente fue Graves (1983), quien a través de los llamados ‘talleres de escritura’ intentaba ligar deliberadamente las actividades de lectura y escritura en una perspectiva interactiva bajo el supuesto de que los dos procesos se apoyan mutuamente (funcionalidad del lenguaje). Para Graves, la escritura es el resultado de los procesos cognitivos del escritor, que se concretan en las planificaciones y objetivos que él mismo realiza, así como en los procesos de pensamiento reales que tienen lugar mientras escribe, lo cual supone desarrollar una serie de estrategias que respondan a las demandas y requisitos de la tarea y que implican tres actividades: la pre-escritura o planificación, la escritura propiamente dicha y la post-escritura o revisión. Desde esta perspectiva, el *producto* escrito incluye tanto el texto final como los sucesivos ensayos que el escritor va produciendo a lo largo del proceso de escritura (anotaciones, esquemas, borradores...). A su vez, estos ensayos actuarán como un estímulo externo que repercutirán en el resultado y servirán de retroalimentación en todo el proceso.

Para González Portal (1991: 12) son tres los criterios que vienen a definir la propuesta de Graves: un objetivo de progreso y mejora intra-individual (*la persona*), facilitado y filtrado –que no dirigido en el sentido de estructurado– por el profesor (*el experto*), en un clima de colaboración y enriquecimiento inter-individual (*el grupo*).

---

<sup>65</sup> A juicio de García-Debarc y Fayol (2002: 39), esta sería la tercera gran orientación o línea de investigación, junto con el funcionamiento del escritor adulto (en el que se sitúa el modelo de Hayes y Flower) y la comparación entre expertos y novatos (cuyo modelo más representativo sería el de Scardamalia y Bereiter).

Además, Graves insiste en que para tener éxito en la enseñanza y aprendizaje de la escritura ha de haber, por un lado, experiencia y práctica con la tarea y, por otro, motivación. El objetivo final de la propuesta es ayudar a los profesores en relación con la escritura de los niños, pero sin introducir métodos de enseñanza que deban ser seguidos paso a paso, sino introduciendo ayudas en el contexto de la enseñanza cotidiana que favorezcan la fluidez en la escritura infantil (Graves, 1983: 15).

En el ámbito hispanico, este modelo ha sido llevado a cabo por Camps (1995). Siguiendo a Graves, esta autora parte de la necesidad de dar sentido a las actividades de escritura que tienen lugar en la escuela. Para ello, toma como punto de referencia el trabajo por proyectos ideado por Kilpatrick<sup>66</sup>. Un proyecto de composición escrita se formula como una propuesta de producción global que tiene una finalidad comunicativa. Pretende que sea para los alumnos una tarea real, con sentido, y que esto constituya la motivación esencial (se escribe el texto con una intención y para unos posibles destinatarios). También, se plantean unos objetivos de aprendizaje a los que se llegará mediante la realización del trabajo (se aprende haciendo realmente alguna cosa). Se pone el énfasis en el hecho de que las situaciones de producción escrita propician por sí mismas el desarrollo de la conciencia metalingüística.

El trabajo por proyectos, además de compartir características con otros modelos<sup>67</sup>, se propone conseguir unos objetivos de aprendizaje específicos, puesto que los conceptos que se han de aprender se utilizan en general como criterios de producción y de evaluación del trabajo. Este proyecto se configura como una secuencia didáctica en las que se articulan tanto las actividades de producción global, como las de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos.

Tras definir las características generales de una secuencia didáctica, Camps insiste en la necesidad de dar sentido a los textos que producen los alumnos, aunque ello no debe hacer perder de vista que el contexto escolar condiciona la manera en que los alumnos conceptualizan la tarea, y también la manera de llevarla a cabo. En este sentido hay que dar la máxima importancia a la doble representación que los alumnos elaborarán de ella: como tarea escolar que les ha de llevar a aprender algo y como texto

---

<sup>66</sup> Un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de llevar a cabo alguna cosa que interesa. El trabajo se organiza a partir de un problema que se quiere aclarar, de una tarea que se quiere llevar a cabo. Existen diferentes tipos de proyectos: el *proyecto productor*, orientado a realizar algo práctico, el *proyecto consumidor*, referido al goce estético, el *proyecto problema*, que satisface una curiosidad intelectual, etc. (Abbagnano y Visalberghi, 1957: 646).

<sup>67</sup> Como, por ejemplo, la escritura para audiencias diversas, la atención al proceso, la participación activa de los alumnos, la interacción oral con el profesor y los compañeros, etc.

que tiene un objetivo (como, por ejemplo, la utilización del lenguaje técnico en un texto sobre el funcionamiento del aparato digestivo). A pesar de que se insiste en la idea de que el proceso de enseñanza para llevar a cabo las secuencias didácticas no se puede confundir con el proceso de composición<sup>68</sup>, existen algunas interrelaciones que redundan en el beneficio de la composición, tales como discusiones sobre el proyecto, lecturas, interacción oral con el profesor, revisión de los propios textos, etc<sup>69</sup>.

En un intento de recoger las ideas más provechosas de todos los modelos anteriores, así como de otros trabajos procedentes de la lingüística del texto, la pragmática y la psicología cultural, el Grupo Didactext<sup>70</sup> propone *el modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*, que se ubica dentro de este enfoque didáctico que conceptualiza la composición escrita no sólo como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla.

Este modelo de producción de textos escritos reelabora los modelos de Hayes y Flower (1980), con las incorporaciones que realizó posteriormente Hayes (1996), y el de Scardamalia y Bereiter (1992), que son los más conocidos en la literatura especializada en la didáctica de la escritura. El grupo Didactext concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales.

El desarrollo de la propuesta resalta, por una parte, la importancia de los componentes cognitivos y su estrecha relación con los factores culturales y sociales, y, por otra, el enfoque didáctico propugna una perspectiva de intervención, y no sólo de observación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se orienta a la transformación y a la mejora en la práctica.

---

<sup>68</sup> Este último es altamente recursivo, además de que estos procesos pueden ser muy distintos dependiendo de factores de desarrollo como la edad, el nivel de aprendizaje, etc. Identificar las fases de la secuencia didáctica con las de producción del texto equivaldría a concebir el proceso de composición como lo hacen los modelos de etapas, es decir, como un conjunto de fases sucesivas sin tener en cuenta los procesos internos que experimenta el escritor.

<sup>69</sup> Dentro de este enfoque, pueden verse también las propuestas de Jolibert (1994) y Sánchez (1993 y 1998).

<sup>70</sup> La propuesta aparece publicada en la revista *Didáctica (Lengua y Literatura)* de la Universidad Complutense de Madrid (2003, vol. 15: 77-104). La citamos aquí a través del trabajo de Álvarez Angulo (2005: 101-119), cuyo Anejo 1 reproduce íntegramente la propuesta.

El siguiente diagrama intenta dar cuenta de los factores y dimensiones que intervienen en la producción de un texto escrito. El diagrama está diseñado en *círculos concéntricos dinámicos*, tal como señalan las flechas, cuyos elementos influyen de manera sucesiva, alternada y permanente en la producción de un texto. Las líneas discontinuas indican la posibilidad de que los elementos y aspectos de los círculos externos influyan en los internos y de éstos en los externos. En la circularidad también se reflejan movimientos que van de derecha a izquierda y de izquierda a derecha, sin orden preestablecido o jerarquía direccional alguna. Por otra parte, el espacio reservado a la memoria se expresa como una *nube* en un intento de representar el aspecto pluriforme y difuso de este complejo sistema (Álvarez Angulo, 2005: 105):

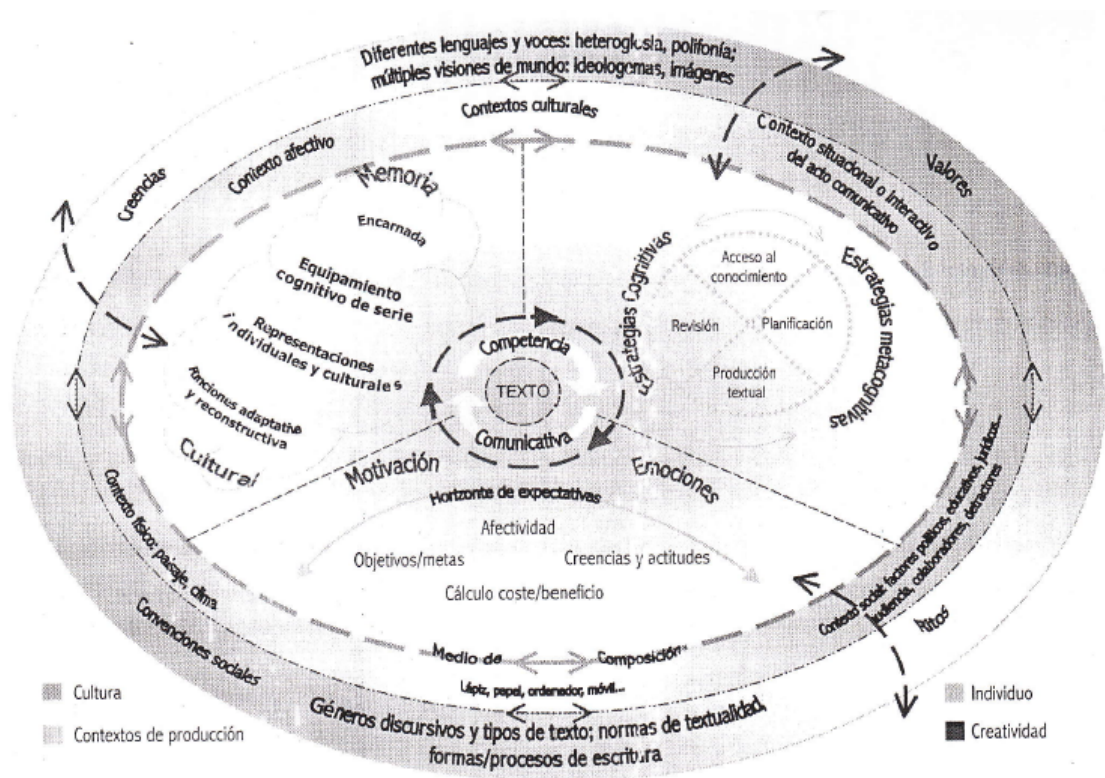


Figura 8. Diagrama de los factores y dimensiones que intervienen en la producción de un texto escrito (Álvarez Angulo, 2005: 104)

El primer círculo reúne, en una amplia dimensión, el *ámbito cultural*, que comprende, entre otros, los ritos, las normas, las creencias, los valores, la diversidad cultural, los sistemas de escritura, la numeración, las representaciones del tiempo, las

redes semánticas, las proposiciones, los esquemas, las normas de textualidad y los principios regulativos, las formas y los procesos de escritura, las representaciones, las experiencias históricas e ideologías que son resultado de convenciones socioculturales adoptadas por un grupo o una colectividad en momentos diversos de su historia y con objetivos concretos también distintos. Son éstos elementos y significaciones compartidos de los que el individuo hace uso e incorpora a su memoria para el desarrollo de su proceso creativo y de su relación con el mundo.

El segundo círculo delimita los factores externos que influyen en la producción de un texto escrito, es decir, los *contextos de producción*, entendidos por Hayes como el contexto social (audiencia y colaboradores) y el medio de composición. En el *contexto social* están comprendidos los aspectos políticos, educativos, jurídicos, laborales, económico-comerciales, familiares, las relaciones cotidianas y el ocio, mirados no como entidades independientes, sino como diversos momentos dentro de un único proceso, cuyos límites no son claros y estáticos, sino ambiguos y dinámicos. En el *contexto situacional* se deben tener en cuenta varios niveles: el entorno geográfico (mar, montaña, etc.), su arquitectura (ciudad, periferia) y el entorno más inmediato o el lugar donde se desarrolla la actividad, factores que afectan a la cultura de cada grupo humano. El contexto físico se refiere al lugar (espacio físico) y al medio de composición utilizado para la ejecución de la tarea de escritura (ordenador, lápiz, etc.).

El tercer círculo considera al individuo productor de textos escritos. Por razones pedagógicas, está dividido en tres dimensiones que se interrelacionan: memoria, motivación-emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas.

En relación a la memoria, se toma el modelo de *memoria cultural* de Hayes<sup>71</sup>, según el cual, frente al carácter individual del sujeto de la psicología cognitiva, se presenta la necesidad de considerar que las representaciones mentales se producen y se activan como una mediación cultural, de tal modo que no serían sólo representaciones mentales individuales sino, ante todo, representaciones colectivas.

La segunda dimensión del tercer círculo explicita la presencia de las *motivaciones* y las *emociones* en la tarea de escribir, ya que nuestros estados y procesos mentales implícitos tienen necesariamente un componente emocional, tanto en relación con el mundo social como con el físico. La motivación tiene que ver con multitud de variables

---

<sup>71</sup> Aunque no deja de lado el modelo de memoria operativa o memoria de trabajo, que enriquece el concepto clásico de memoria a corto plazo mediante la consideración de múltiples componentes en lugar de una memoria unitaria.

interrelacionadas, tales como las expectativas, los objetivos o las metas, la afectividad, la creatividad, las persistencia, etc.

La tercera dimensión del círculo se refiere a lo que Hayes llama procesos cognitivos y que aquí se denominan estrategias cognitivas y metacognitivas. En el cuadro 9 se dan cuenta de estas estrategias en las diversas fases de la composición:

<b>Fases</b>	<b>Estrategias cognitivas</b>	<b>Estrategias metacognitivas</b>
<p><b>Acceso al conocimiento</b></p> <p>(Leer el mundo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar ideas para tópicos.</li> <li>• Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.</li> <li>• Identificar al público y definir la intención.</li> <li>• Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.</li> <li>• Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre el proceso de escritura.</li> <li>• Examinar factores ambientales.</li> <li>• Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.</li> <li>• Analizar variables personales.</li> </ul>
<p><b>Planificación</b></p> <p>(Leer para saber)</p> <p>Producto: <i>esquemas y resúmenes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.</li> <li>• Formular objetivos.</li> <li>• Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.</li> <li>• Elaborar esquemas mentales y resúmenes.</li> <li>• Manifiestar metas de proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar el plan que hay que seguir (prever y ordenar las acciones).</li> <li>• Seleccionar estrategias personales adecuadas.</li> <li>• Observar cómo está funcionando el plan.</li> <li>• Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.</li> <li>• Revisar, verificar o corregir las estrategias.</li> </ul>
<p><b>Producción textual</b></p> <p>(Leer para escribir)</p> <p>Producto: <i>borradores o textos intermedios</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Organizar</i> según: géneros discursivos, tipos textuales, normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad), mecanismos de organización textual, marcas de enunciación, deixis, estilo y creatividad.</li> <li>• <i>Desarrollar</i> el esquema estableciendo relaciones entre ideas y/o proposiciones, creando analogías, haciendo inferencias, buscando ejemplos y contraejemplos.</li> <li>• <i>Textualizar</i> teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Supervisar</i> el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Elaborar borradores o textos intermedios.</i></li> </ul>	
<b>Revisión</b> (Leer para criticar y revisar)  Producto: <i>texto producido</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas ortotipográficas, gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamientos de palabras, proposiciones y párrafos.</li> <li>• Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</li> </ul>

Cuadro 9. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos (Álvarez Angulo: 2005: 115)

En el centro del diagrama se introduce el concepto de competencia comunicativa. La presencia y el estímulo de los elementos considerados en los círculos anteriores permiten la competencia comunicativa del sujeto<sup>72</sup>. Ésta consta, a su vez, de subcompetencias que las personas utilizan para desarrollar y ejercer su capacidad comunicativa. Pueden ser discursivas o textuales, gramaticales, sociolingüísticas, enciclopédicas, literarias, socioculturales y de aprendizaje.

Por último, la creatividad es el proceso que, como se ve en el diagrama circular, parte del entorno cultural y atraviesa todas las dimensiones hasta llegar al texto producido.

Además de éstos, nos encontramos con otros modelos llamados instruccionales, que se plantean como sugerencias precisas que pueden guiar la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita. Sus responsables pretenden que estos modelos se lleven a la práctica y puedan servir en las tareas cotidianas del aula. Así, Mather y Roberts (1995) intentan desarrollar en los alumnos actitudes positivas hacia la escritura y basan todos sus esfuerzos en la motivación. Sorenson (1997) propone numerosas actividades e incide sobre todo en las que se sitúan en los procesos previos a la escritura. Wong (1996) utiliza muchos cuestionarios para indagar la opinión de los alumnos sobre el proceso de escritura y así intentar mejorar la redacción. Basándose en todos ellos, García Sánchez (2002) elabora su *Programa de intervención instruccional estratégica*

*en la composición escrita*, repartida en un total de veinticinco sesiones y una evaluación previa sobre tareas de descripción, narración, redacción e integración de la información. Después de una primera sesión en donde se instruye al alumno sobre los procesos implicados en la escritura, según se observa en el cuadro 10, se dedican las ocho primeras sesiones a la recogida e información de ideas y a la planificación del texto: se determina el objetivo, se analiza la audiencia, se fija el tema y la tesis, etc.

Procesos implicados en la escritura			
Previos	Escritura	Revisión	Prueba
1.º paso: recogida de información e ideas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecturas</li> <li>• Discusiones</li> <li>• Reflexión</li> <li>• Artículos periodísticos</li> <li>• Torbellino de ideas</li> <li>• Listas</li> <li>• Experiencias cotidianas</li> </ul>	1.º paso: situarse	1.º paso: examen de las estructura global <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción</li> <li>• Tesis</li> <li>• Situación</li> <li>• Orden</li> <li>• Unidad</li> <li>• Transición</li> <li>• Orden lógico</li> <li>• Conclusión</li> </ul>	1.º paso: examinar puntuación y deletreo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntuación</li> <li>• Mayúsculas</li> <li>• Deletreo</li> </ul>
2.º paso: planificación del texto, propósito	2.º paso: seguir el plan	2.º paso: examinar estructura y párrafos	2.º paso: examinar gramática y uso
3.º paso: planificación del texto y audiencia	3.º paso: enfoque yo-yo	3.º paso: examinar estructura y frases	
4.º paso: planificación del texto, tema y tesis	4.º paso: dejar fluir los pensamientos	4.º paso: examinar énfasis	
5.º paso: planificación del texto, propósito	5.º paso: técnicas del párrafo	5.º paso: examinar consistencia	
	6.º paso: ajustarse al asunto		
	7.º paso: ignorar detalles técnicos		
	8.º paso: borrador		

Cuadro 10. Procesos implicados en la escritura según el modelo de Sorenson (1997) (tomado de García Sánchez, 2002: 141)

En sesiones posteriores, concretamente de la 13 a la 15, se establece un proceso de revisión. Esta última tiene una especial importancia para nosotros, puesto que se revisa la puntuación. En ella, los alumnos se han de formular una serie de preguntas para

revisar la puntuación de su escrito: ¿He puntuado adecuadamente mi redacción, a fin de que resulte clara y comprensible para mis lectores? Se trata de que los alumnos contesten sí o no, pero –cabe suponer– que lo que se pretende fundamentalmente es que los aprendices reflexionen sobre esta cuestión de la escritura, dadas las carencias y dificultades que éstos manifiestan en este aspecto. Las sesiones 16-19 versan sobre la descripción, de la 20 a la 22 sobre la narración, y las tres últimas se dedican a la redacción. En cada una de las sesiones se plantean una serie de tareas para el instructor y para los alumnos, tal como se ve en el cuadro 11.

<b>SESIÓN 8.<sup>a</sup></b>	
<i>Instrucción en procesos previos a la escritura. Planificación del texto: organización del material.</i>	
<b>El instructor</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Enseña a los alumnos distintas formas de realizar un plan para presentar las ideas principales de un escrito, como seguir un orden temporal o espacial o cualquier otra clasificación.</li><li>✓ Guía el trabajo individual de los alumnos para que busquen una idea temática y cinco o seis ideas principales que la desarrollen, y para que las ordenen de modo que constituyan un esquema organizado para la composición escrita.</li><li>✓ Organiza una puesta en común para que los alumnos lean, al grupo, las ideas elaboradas individualmente y para que expliquen a todos el método seguido en su organización.</li><li>✓ Conduce al grupo sugiriendo modos para mejorar la organización de ideas.</li></ul>	
<b>Los alumnos</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Organizan la lista de ideas elaborada en la sesión 2, de modo que constituya un esquema para la composición escrita.</li><li>✓ Trabajan individualmente para escribir una idea temática y cinco o seis ideas principales que la desarrollen.</li><li>✓ Organizan las ideas según un plan.</li><li>✓ Participan en la puesta en común.</li></ul>	

Cuadro 11. Contenido de una sesión del Programa de intervención instruccional estratégica en la composición escrita (García Sánchez, 2002: 128)

### **1.4.3. Los signos de puntuación en los modelos de escritura**

Algunos autores se han planteado el papel que debe desempeñar los elementos ortográficos y gramaticales en la didáctica de la escritura. Es evidente que en la mayoría de los enfoques de corte cognitivo que hemos reseñado anteriormente, la gramática

ocupa un papel secundario e incluso, como ocurre con el modelo de Flower y Hayes, se piensa que una excesiva atención a la ortografía y a la gramática pueden incidir negativamente en la producción<sup>73</sup>. Por otra parte, las corrientes comunicativas de la enseñanza de la lengua, que empezaron a ganar importancia a partir de los años noventa, postulan que el tratamiento de la ortografía y la gramática debe relegarse al momento de revisión final de los textos escritos. Sin negar, como hacen Gaspar y Otañi (2003: 51), que una excesiva preocupación por la norma gramatical u ortográfica durante el proceso de redacción puede generar una sobrecarga en la memoria a corto plazo en los escritores inexpertos y afectar a la calidad del producto, esto no justifica que se relegue el estudio sistemático de la gramática en la escuela. El desconocimiento de determinados aspectos gramaticales imposibilitaría avanzar en la comprensión de fenómenos textuales o discursivos, como la coherencia, la deixis, la enunciación, la correlación verbal, etc.

Desde la psicología cognitiva, también se ha abordado la puntuación como un fenómeno subordinado a operaciones planificación textual. Se sabe que el productor de un texto siempre se toma ciertas pausas antes de acometer el escrito y que existe una relación entre esas pausas y la complejidad del mensaje que le sucede. Un alargamiento de ese tiempo puede suponer una actividad de planificación más intensa en la escritura de la frase siguiente, al tiempo que se controla o se revisa lo escrito en la frase precedente. Sobre estos supuestos, Passerault (1991: 93) señala que el estudio de la duración de las pausas relacionado con la puntuación puede darnos indicaciones interesantes sobre los procesos de producción. Foulin y Fayol (1988) trabajaron con niños de primaria y observaron que la duración de las pausas antes y después de un punto son superiores a las pausas que se producen dentro de la proposición, y que a medida que los niños avanzan en los cursos, las pausas que preceden al punto (aunque superiores a las pausas que se producen dentro de la oración) son notablemente inferiores a las que lo suceden. Esto lleva a Passerault a concluir que las pausas realizadas antes de la colocación del punto (más largas que las realizadas dentro de la frase) son muestra de un retorno o de una revisión de la frase escrita anteriormente. En cambio, las pausas que siguen al punto serán muestra de una actividad de planificación de la frase siguiente.

---

<sup>73</sup> A juicio de Flower y Hayes (1996: 87), si el escritor debe dedicar atención consciente a exigencias tales como la ortografía y la gramática, la tarea puede interferir en el proceso más global de planear lo que uno quiere decir.

En nuestro trabajo hemos aplicado, de manera general, alguno de los métodos antes reseñados<sup>74</sup>, pero en muchas ocasiones fueron necesarias explicaciones puramente gramaticales relacionadas con el uso de los signos de puntuación: el uso de la coma en las oraciones de relativo explicativas, la utilización errónea de la coma entre sujeto y predicado, la incorporación de ciertos signos como elemento de cohesión, etc. Además, la necesidad de estructurar bien los textos da paso a explicaciones relacionadas con la unidad párrafo (separados por punto y aparte) y las características vinculadas con la diversidad textual.

Por todo ello, estamos de acuerdo con aquellos autores que defienden el dominio de los conceptos gramaticales en la redacción como un elemento recursivo que debe ser tenido en cuenta en todas las fases de la escritura, y no algo decorativo relegado siempre a la fase de revisión.

Desde esta perspectiva, los signos de puntuación –como un elemento gramatical más– estarían dotando de sentido a la escritura desde un primer momento y no se podría prescindir de ellos porque, con su ausencia, no podríamos construir unidades de sentido. Battaner y otros (2009, 51), refiriéndose a las características lingüísticas y discursivas del texto académico<sup>75</sup>, cree que es en la puntuación donde, realmente, muchos aprendices se muestran despreocupados o incompetentes, hasta el punto de acaparar, en un estudio realizado con estudiantes preuniversitarios<sup>76</sup>, el mayor porcentaje de los errores cometidos en la escritura. Así pues, no se entiende muy bien cómo este elemento, sobre el que hay un gran desconocimiento y, también, desidia por parte de los aprendices, no está más presente en los modelos que integran propuestas didácticas para que los alumnos mejoren su redacción.

Tampoco salen muy bien parados los signos de puntuación en los modernos medios de escritura electrónica (procesadores de textos, correo electrónico, *chats*, *blogs*, redes sociales, etc.). Hoy se está produciendo lo que algunos autores llaman una migración de las prácticas de escritura analógica (impresas, producidas con papel y lápiz) a la escritura electrónica, con ordenador e Internet (Cassany, 2003: 240). No es este el lugar para señalar los cambios, numerosos y profundos, que se están produciendo en los

---

<sup>74</sup> Principalmente el de Flower y Hayes, aunque también se han utilizado parcialmente algunas ideas de Scardamalia y Bereiter, el grupo Didactext y los modelos de Sorenson y García Sánchez. No ha sido una aplicación sistemática, puesto que no era nuestro propósito comprobar la efectividad de tales métodos. Nos fijábamos en nuestro objeto de estudio, los signos de puntuación, aunque una gran parte de los ejercicios propuestos eran de redacción.

<sup>75</sup> El discurso académico que se considera en este trabajo es el que han de producir los estudiantes de Secundaria y de Bachillerato en sus actividades de aprendizaje.

<sup>76</sup> Se refiere al estudio realizado en el *Corpus 92*, del que se da cuenta en el epígrafe 3.5.

aspectos pragmáticos, discursivos<sup>77</sup> y léxico-gramaticales, pero basta echar un vistazo a estos escritos electrónicos para darse cuenta de sus numerosas carencias en el plano ortográfico. Las especiales características de estos géneros<sup>78</sup> (rapidez de teclado, espontaneidad, coste de la conexión) hacen que se eliminen o no se respeten las convenciones escritas, y lo más normal es encontrarse con ausencia casi total de tildes y simplificaciones gráficas (ausencia de la *h*, utilización de *k* en lugar del dígrafo *qu*, numerosas abreviaturas inventadas...). Por lo que respecta a la puntuación<sup>79</sup>, nos encontramos con bastantes errores (confusión constante entre la coma y el punto) o una presencia de signos reducida a su mínima expresión, que en la mayoría de las ocasiones no es suficiente para entender con claridad el mensaje. También hay una ausencia de estructuración del texto, por lo que es muy poco habitual encontrar división en párrafos.

En suma, ahora que tanto se habla de las TIC y de la incorporación de los ordenadores en el aula, no está de más pensar que los correctores ortográficos no llegan todavía ni siquiera a advertir de los errores en la utilización de los signos de puntuación, y que el uso de éstos sigue siendo fundamental para entender correctamente un texto. Una razón más para no dejarlos fuera de la enseñanza y para incidir en su aprendizaje.

---

<sup>77</sup> Cassany se refiere a los cambios relativos a la hipertextualidad, que rompen con la linealidad tradicional del lenguaje, dando lugar a un texto más abierto, versátil, interconectado y significativo. Para Burbules (1998), el discurso electrónico es inclusivo, ya que incluye enlaces a otros textos y puede tener una extensión infinita, al contrario de los que ocurre con el texto impreso, que no cumple con estas características.

<sup>78</sup> Internet ha dado lugar a otras formas de comunicación y a otros géneros, como el correo electrónico, los *chats*, los foros, *blogs*, redes sociales, etc.

<sup>79</sup> El escritor Juan José Millás manifestaba cierta extrañeza al intentar comunicarse en el *chat* con el mismo rigor que lo hace sobre papel: “Cuando pones todos los puntos y las comas se dan cuenta de que eres un extraño en ese sitio, o de que eres un psicópata” (*Ciberpaís*, n.º 279; suplemento del diario *El País*, 10 de julio de 2003).

## II. NORMA Y USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

### 2.1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA

No cabe duda de que la puntuación es un fenómeno ligado a la palabra escrita y su historia se ha de poner en relación con los avatares que ha seguido ésta a lo largo de los siglos. Así pues, un mínimo análisis de los signos de puntuación nos ha de llevar al estudio de manuscritos griegos, latinos y medievales, a las técnicas usadas en su trabajo por los amanuenses y a todos los fenómenos relacionados con la copia de documentos (tipos de letra, tamaño, disposición gráfica, colores...). Téngase en cuenta que, en la antigüedad, la palabra escrita era considerada como un registro de la voz y los textos eran habitualmente leídos en voz alta. La marca, por tanto, podía haber sido puesta por el amanuense que copió el texto o, también, por el lector que en esos momentos estaba interpretando la palabra escrita y que necesitaba señalar las pausas o desentrañar el sentido de lo que se había copiado en *scripto continua*, esto es, sin separación de palabras. A esto hay que añadir que esas marcas tenían, en ocasiones, propósitos meramente ornamentales y solían incluirse al principio o al final de la sección.

No es nuestro propósito trazar aquí una historia detallada de la puntuación. Parkes (1982) ya lo hizo analizando cientos de manuscritos de diferentes épocas de la historia, desde la antigüedad hasta los primeros textos impresos, y viendo las formas o significados de cada una de esas señales. La tarea no es fácil, por supuesto, porque a veces la misma marca adquiere diferentes formas que no son sino variantes gráficas de un mismo signo y que comparten las mismas funciones durante siglos; en otros casos, nos encontramos con símbolos que tienen formas similares pero diferentes funciones en las distintas etapas de la historia de la puntuación. A veces, dos escribas pueden copiar el mismo texto y poner las puntuaciones en los mismos lugares y emplear diferentes símbolos o atribuirles diferentes valores. Por eso, uno de los principios fundamentales para interpretar la puntuación será que el valor y la función de cada símbolo debe ser evaluado en relación con otros en el mismo contexto y no considerarlos de manera aislada (Parkes, 1982: 2).

De la misma manera, en la interpretación de estas marcas nos vamos a encontrar con una discusión que ha llegado a nuestros días, y es si los signos están estableciendo las pausas que deben realizarse en el lenguaje oral o son unidades de sentido

relacionadas con las estructuras gramaticales. En este sentido, Parkes dice que las actitudes en el uso de los símbolos vienen marcadas por las actitudes hacia el discurso y que ello tiene su reflejo en las discusiones de la puntuación basadas en dos modelos de análisis: el análisis gramatical y el análisis retórico. El análisis gramatical se relaciona con la aplicación de la puntuación para identificar los límites de la *sententiae* y las unidades de *sensus* o constituyentes gramaticales que la forman. El análisis retórico relaciona la puntuación con la estructura del discurso e indica los *periodus* y sus partes (*commata* o *incisa*, *cola* o *membra*). Con el énfasis en las pausas para respirar, este modo de análisis se preocupa en establecer las correspondencias entre el medio escrito y la palabra hablada. Los *periodus* retóricos no deben confundirse con las *sententia* gramaticales (la longitud de un *periodus* es una cuestión de opinión), y la *cola* y *commata* tampoco se debe confundir con las cláusulas gramaticales. Suele haber acuerdo entre gramáticos y retóricos en considerar cuándo una frase tiene sentido completo, aunque son muchos los frentes que se abren entre ambos (cómo interpretar, por ejemplo, determinados signos en textos litúrgicos destinados al canto o algunas marcas que debían reflejar la pronunciación regional o local del latín). Pero, en realidad, todo lo que esas discusiones reflejan son actitudes acerca del lenguaje en general, más que de la puntuación en particular (Parkes, 1982: 4).

Una vez señalados algunos de los problemas con que se ha de enfrentar todo estudioso que quiera acercarse a la historia de los signos de puntuación, vamos aquí a trazar a grandes rasgos algunos de los símbolos que se han encontrado en los textos y que sirvieron para ayudar a su lectura y a su entendimiento y que, en su evolución, han ido constituyéndose en los actuales signos de puntuación.

Uno de los primeros sistemas que sirvió de guía para la interpretación de los textos fueron las llamadas *distinctiones*. Consistían en tres divisiones de las *sententiae* en una serie de *punctus* a diferentes alturas según su importancia. El punto bajo (*subdistinctio*), que indicaba una pausa menor, se insertaba cuando el sentido era incompleto. El punto medio (*media distinctio*) indicaba una pausa media allí donde el sentido era completo, pero la *sententia* todavía no había concluido. Por último, el punto alto (la *distinctio*) indicaba una pausa final que coincidía con el sentido completo y con el final de la *sententia*.

Por su parte, Catach (1994: 14-15) se refiere también a estos signos medievales y establece sus equivalencias en latín y griego. El punto medio o *media distinctio* (*punctum*, gr. *kolon*), seguido en general de una minúscula; la *subdistinctio* (o *inciso*



más débil, gr. *komma*), y la *plena distinctio* (punto alto o *finitiva*, gr. *periodos*), la más fuerte, seguida de un espacio en blanco y mayúscula.

Catach también establece (ver cuadro 12) cuál ha sido la evolución de cada uno de esos signos hasta la época actual, si bien se trata de una interpretación personal que no coincide con la realizada por otros estudiosos (Parkes, 1982; Santiago, 1998; Sebastián, 2002, etc.).

Valeur des points	Grecs et Latins			IX-XII siècles		XVI				Usage actuel		
						Aldes	Lefevre d'Etaples	Dolet				
ponct. forte	en haut teleia ou stigmè	(plena) distinctio	[']	periodus (finitiva)	[;]	periodus	perio- dus	[;]	colon	[.]	point	[.]
ponct. moyenne	au milieu messè	distinctio media	[·]	colon (constans)		colum (point en bas)	colum	[·]	comma	[:]	point- virgule	[;]
ponct. faible	en bas upostigmè	subdistinctio	[.]	comma	[!]	comma	comma	[: ,]	incisum virgule	[,]	virgule	[,]

Cuadro 12. Evolución de las denominaciones de los puntos (Catach, 1994: 14-15)

Observamos que la *distinctio*, señalizada con un punto alto por los griegos y latinos, era la puntuación fuerte que marcaba el final de la oración y el sentido completo. Ese punto alto se refuerza, por razones de legibilidad, con una coma, dando lugar a una forma semejante al actual punto y coma. Pero vemos que con el paso del tiempo pierde esa coma y el punto cae a la base, estableciéndose la forma actual.

La *media distinctio*, marcada con un punto a media altura, empieza a denominarse *colum* o *colon*, manteniendo la misma forma hasta que Dolet pasa a denominarla *comma*, y le da la forma de los dos puntos. La *media distinctio* dará lugar, en la época actual, al punto y coma con la forma que hoy lo conocemos.

Por último, la *subdistinctio*, que se marcaba con un punto bajo y era considerada la puntuación débil, pasa a denominarse *comma* y será representada por diversas figuras, hasta que se fija la forma actual.

Hay que decir que en muchos manuscritos del siglo IX se reduce a dos el antiguo sistema de las *distinctiones*: la *distinctio*, con el punto más alto, señala el final de la *sententia*, y la *subdistinctio*, marcado con un punto más bajo en altura o en la misma línea de escritura, indica una pausa menor dentro de los constituyentes de la *sententia*.

La razón de esta simplificación debió de ser de índole práctica, ya que la distinción en puntos medios era demasiado sutil, además de menos frecuente en los textos (Parkes, 1982: 31-32).


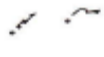
Un hecho fundamental en la historia de la puntuación está relacionado con los textos litúrgicos y la necesidad de leerlos e interpretarlos correctamente. No hay que olvidar que estos textos se leían en voz alta en las iglesias, que había fragmentos destinados al canto o a la intervención de los fieles, y que todos estos hechos había que dejarlos marcados para que se pudiera seguir correctamente la liturgia. Como ha puesto de manifiesto Rodríguez Álvarez (1998), que ha estudiado un breve tratado medieval sobre lectura en voz alta durante esta época, la puntuación constituía una ayuda visual para una buena interpretación del texto. La tradición litúrgica ejerció una enorme influencia en la correcta lectura de los manuscritos. De hecho, la elocuencia y el saber leer correctamente todas las palabras relacionadas con Dios era una de las destrezas que todo sacerdote debía aprender y cuidar (Rodríguez Álvarez, 1998: 124). Estas consideraciones ayudaron, además, a empezar a ver estos signos no sólo como meras marcas para señalar pausas, sino también para indicar elementos suprasegmentales relacionados con la entonación (Gradon, 1983: 40) y, en definitiva, para poder interpretar el sentido de lo que se leía en voz alta.

Así pues, el desarrollo de la puntuación provocado por los textos litúrgicos lleva a introducir un nuevo sistema de símbolos: las llamadas *positurae*. Los nuevos símbolos van a ser el *punctus versus* [ ·̇ ], usado para indicar el final de una *sententia* que contenía una afirmación; el *punctus interrogativus* [ ·̇̃ ], para indicar el final de una *sententia* que contenía una pregunta, y el *punctus elevatus* [ ·̇̂ ], que indicaba una pausa media en una *sententia* donde el *sensus* es completo, pero todavía no había acabado la *sententia*. Con posterioridad, se introdujo el *punctus flexus* [ ·̇̂̂ ] para indicar una pausa menor en donde el sentido no era completo<sup>80</sup>.

Este sistema de *positurae* era claro y distinguía tres clases de graduación en las pausas: final, media y menor, y también resultaba claro para distinguir las afirmaciones de las interrogaciones. Las *positurae* formaron parte de la cultura monástica y todos los que estaban familiarizados con el uso de la liturgia las conocían. Luego, salieron de los monasterios y empezaron a formar parte también de los libros destinados a la lectura

---


<sup>80</sup> Grotans (2006: 236) dice que, ocasionalmente, también se utilizaba el *punctus circumflexus*, con funciones similares a las del *punctus versus*.

silenciosa. Su importancia queda fuera de toda duda y, seguramente, dos de estas marcas, el *punctus elevatus* [  ] y el *punctus interrogativus* [  ], han llegado hasta hoy en día transformados en el signo de los dos puntos [ : ] y en el de la interrogación [ ? ].

San Isidoro de Sevilla añade a las *positurae* lo que él denomina las *notae* (*De notis sententiarum*), que fueron originalmente anotaciones críticas, pero algunas de las cuales devinieron en signos de puntuación. En su *Libri etymologiarum*, indica, entre otras:

- ⊛ Asteriscus. Indica omisiones.
- Obelus. Es una raya horizontal, se usa cuando hay palabras u oraciones repetidas innecesariamente
- ¶ Paragrafus, para separar bloques.
- ⁷ Positura, que tiene una forma opuesta al parágrafo, para señalar dónde empieza una sección y acaba otra
- ⊙ Crifia, se pone donde hay una cuestión oscura que no puede ser resuelta.
- > Diple, para indicar testimonios y citas.

Además, hay otra serie de símbolos de épocas pasadas que sobreviven en algunos manuscritos, como es el caso de la nota **K** para indicar el principio de un nuevo *Kaput* o *Capitulum* (más tarde reemplazada por la letra **C**), la *littera notabilior*, una letra más grande que identifica el principio de una oración, etc.

Durante los siglos XII y XIII, la cultura monástica da paso a la cultura de las escuelas. El principal vehículo para la argumentación escolástica fue la *questio*<sup>81</sup>, en la que el lector se dejaba llevar por la fuerza de la argumentación. En estas circunstancias, aparece una nueva marca de puntuación, el *paraph* [  ], que lleva al lector a identificar rápidamente los diferentes pasos de un argumento y los límites de la proposición. A partir del siglo XIII, quien copia los trabajos trazará dos líneas diagonales [ // ] para indicar que inserta un *paraph* en un punto de la copia.

En convivencia con las actitudes escolásticas (y, en ocasiones, en contradicción con ellas), también se introducen en la época las propuestas del *ars dictaminis*, que incluyen breves discusiones sobre puntuación. El método de Buoncompagno, por ejemplo, emplea sólo dos marcas de puntuación: *suspensivus* (*virgula sursum erecta*, / ), que

---

<sup>81</sup> La *questio* era muy frecuente en el discurso judicial y político en el que había un enfrentamiento entre dos partes opuestas en su enfoque y tratamiento. Las *questiones* eran de muy diferente tipo: según su grado de complejidad, podían ser *simplex*, *coniuncta* y *comparativa*; según su grado de concreción, *infinita* o *finita*; según el tipo de conflicto, *coniecturae*, *finitionis*, *qualitatis* o *translationis*, etc. (Azaustre y Casas: 1997: 16-22)

indica que el sentido de la frase es incompleto, y *planus* (*virgula plana*, —), para señalar que el sentido es completo. Bene de Florence discute varios métodos, pero prefiere el de la Iglesia romana, que también emplea dos marcas: el *punctus* solo (*punctus sine virgula*), para todas las pausas excepto la final, representada por un doble *punctus* con una coma o virgulilla trazada debajo (*in geminum punctum cum virgula deorsum ducta*, ‘\*’ ).

La *virgula suspensiva* empieza a ser común como marca de puntuación y se usa primariamente para indicar pausas medias. Adquiere, por tanto, algunas funciones que tenía el *punctus*. La evidencia de los primeros libros impresos sugiere que los impresores reconocen dos marcas que tenían diferentes funciones: la *virgula suspensiva* para indicar una pausa media y el *punctus* para la final. Además, la *virgula suspensiva* se emplea en conjunción con las dos barras diagonales que los escribas utilizaban para insertar un *paraph*: la *virgula* se usa como pausa media, y la ‘barra doble’ que está antes de la nueva *sententia* puede ser interpretada como la consecuencia de una pausa final y usada como tal. Las series [/] [//] o [/] [• //] empiezan a ser comunes en los manuscritos del siglo XV y sobreviven en todos los del XVI.

Los Humanistas hicieron nuevas peticiones a los escribas que copiaban los textos, y uno de sus objetivos fue que se pudieran leer con facilidad. La puntuación formó parte de ese proceso de clarificación, ya que se utilizó también para llevar cierta lógica a la estructura gramatical de las oraciones. Petrarca y Boccaccio prestaron gran atención a la puntuación de sus trabajos.

Los escribas florentinos utilizaron distintas marcas para distinguir las tres clases de pausas establecidas con anterioridad (menor, media y final), pero hay dos marcas, [ / ] y [ : ], que son comunes a todos ellos.

Con la invención de la imprenta se generalizan las distintas marcas de puntuación, sobre todo cuando los impresores empiezan a utilizar los mismos tipos de letra (Garamond, Roman...). Aunque no se sabe con certeza el papel que desempeñaron las imprentas en el desarrollo las doctrinas sobre el *Ars Punctandi*, sí es cierto que algunos impresores, como Aldo Manunzio, ejercieron una gran influencia. En realidad, su actitud no debió de ser muy diferente respecto del modo de aplicar el resto de las normas gráficas, a las que incluso el propio autor podía ser por completo ajeno (Santiago, 1998: 244). En 1450, Etienne Dolet, propietario de una imprenta en Lyon,

reconoce en su libro *La punctuation de la langue francoyse* seis marcas de puntuación que deben ser usadas en los textos franceses (Dolet, 1540: 305. Ápud Catach, 1968):

- ‘*incisum*: point a queue’ (la coma con la forma actual)
- ‘*comma*’ (dos puntos)
- ‘*colon: punctum*’ (punto)
- ‘*interrogans*’ (signo de interrogación)
- ‘*admiratif*’ (signo de exclamación)
- ‘*parenthese*’ (paréntesis)

El punto y coma tardó un poco más en ser aceptado porque sus aplicaciones no siempre estaban muy claras. Con el tiempo, van apareciendo nuevos signos, como el apóstrofo, para señalar elisión o pérdida de una letra; los puntos suspensivos, que indican que el discurso se interrumpe o está incompleto; el *diple*, una marca ya utilizada en manuscritos y que ahora se transforma en un signo de puntuación [ “ ” ] para indicar citas, etc.

### **2.1.1. La puntuación en España**

La puntuación nunca despertó mucho interés en los gramáticos españoles. Ni en la *Gramática de la lengua castellana* (1492), de Elio Antonio de Nebrija, una obra de referencia obligada, ni en sus *Reglas de ortografía* (1517) se hace mención alguna de la puntuación. Se puede explicar este silencio considerando que el autor se atenía a lo que preceptuaba para la lengua latina en el tratado «De punctis clausularum», contenido en su obra más conocida y editada, las *Introductiones in latinam grammaticen* (Santiago, 1998: 273). Tampoco los gramáticos posteriores, al tratar la ortografía, toman en consideración el estudio de la puntuación. Sebastián (2002) ha estudiado el tema durante los siglos XVI y XVII, y llega a la conclusión de que, de los cuarenta y nueve tratados de ortografía publicados entre 1500 y 1700, tan sólo nueve de ellos dedican un espacio a la puntuación (Sebastián, 2002: 6). Con la ayuda de este autor, vamos a fijarnos en algunas obras que analizaron los signos de puntuación en el periodo de tiempo por él estudiado, si bien hay que tener en cuenta que –en líneas generales– la mayoría de los sistemas lo son para el latín y que se dan por buenas para el castellano las reglas allí propuestas.

Igualmente, hay que tener en cuenta que estos signos aparecen para marcar las pausas en la lengua oral, puesto que casi todos los autores justifican la importancia de la

puntuación en aras de procurar un descanso para el que lee en voz alta, así como para que entienda el que escucha, aunque haya algún tratadista, como Yciar, que también vea necesario marcar estas pausas e intervalos para la lectura silenciosa.

Por último, como ya se ha tenido ocasión de comprobar en el estudio de los signos encontrados en los manuscritos medievales, es mucha la variedad de nombres aplicados a cada uno de los signos y la confusión que ello provoca. Así, por ejemplo, la coma tiene la forma de dos puntos [:] antes de tomar la forma actual [,], y al punto [.] se le acostumbra a llamar colon. Más tarde aparecerán los nombres de colon imperfecto, hipocolon o punto y medio [;] para referirse al punto y coma, y colon perfecto [:] para los dos puntos, aunque la frontera entre uno y otro no quedará clara hasta mucho después.

Nebrija, en su obra citada, propone para el latín un sistema de tan sólo dos signos: el *colon* y la *comma*. Al primero le asigna la función de cerrar la frase con la forma de punto [.] , además de servir para separar palabras enumeradas sucesivamente, sin conjunción copulativa. La coma, que tiene forma de dos puntos [:], separa las distintas unidades en que se estructura la frase (Nebrija, 1502: 283, 284. Ápud, Santiago, 1996). Venegas (1531) reconoce, también para el latín, seis signos de puntuación, y los propone para la mejora de la lengua castellana: *comma* o *cortadura* [:], *colon* o *miembro* [.] , *articulus* [;], *parenthesis* [( )], *virgula* [/] e *interrogante* [?] (Venegas, 1531: 59)<sup>82</sup>.

Juan de Yciar, en su *Ortografía practica* (1548), propone seis signos: *diástole* [/], *coma* [,], *colum* [:], *parenthesis* [( )], *nota interrogationis* [?] y *punctum clausurae* [.] (Yciar: 1548, I v). Vemos aquí, por primera vez, una mayor correspondencia entre los signos y los nombres, tal como los conocemos en la actualidad.

No solamente los gramáticos son importantes a la hora de regular la puntuación. Como se ha dicho, los impresores van a tener mucho que decir en este aspecto, ya que ellos son los mayores interesados en disponer de normas prácticas y, por esa razón, se animan a ponerlas por escrito. Ya hemos visto el caso de Dolet, pero va a ser Aldo Manuzio el que más prestigio gozó en esos primeros años de la imprenta. En su *Epitome ortographiae* (1561) propone el siguiente sistema de signos:

- *Comma* o *virgula semipunctum*

---

<sup>82</sup> Son casi los mismos signos propuestos por Étienne Dolet, ya vistos, con el añadido del signo de admiración o exclamación.

- *Punctum semicirculo junctum*, que es intermedio entre la coma y los dos puntos y vendría a equivaler al actual punto y coma, puesto que consistiría en separar nombres contrarios, donde la coma sería poco y los dos puntos demasiado, como en «Publica, privata; sacra, profana; tua, aliena» (Manuzio, 1561: 188-189).
- *Geminatio puncti*, con valor intermedio entre el punto y coma y el punto, y que equivaldría al actual dos puntos, aunque en este caso no queda muy clara la distinción. En realidad, el límite, como señala Sebastián (2002: 19), no queda claro ni quedará por mucho tiempo, hasta que los dos puntos, siglos más tarde, pierdan el valor puramente separativo para constituirse en un signo eminentemente anunciativo.
- *Unicum puntum*, cuando termina la oración.
- *Interroganti nota*, que sirve , además de para preguntar, para expresar dolor o admiración
- *Pharentesi*, aunque advierte que no se debe abusar de este signo si se puede colocar coma o punto y coma.

Felipe Mey escribe en 1606 un pequeño tratado sobre ortografía y arte de escribir, que forma parte del *Thesavrus verborum, ac phrasivum, ad oratione latine efficienddam, et locvpletandam*, de Bartolomé Bravo. En el apartado concerniente a la puntuación, dice que estos signos son importantes para la escritura, ya que su mal uso puede llevar a torcer el sentido y malinterpretar la intención del autor. Menciona nueve signos:

, Inciso.	<i>Incisum, comma, virgula, semipunctum</i>
; Colon imperfecto	<i>Colon minus</i>
: Colon perfecto	<i>Colon maius, membrum</i>
. Punto final	<i>Punctum, periodus</i>
? Interrogación	<i>Punctum interrogans, interrogationis nota</i>
! Admiración	<i>Admirationis nota</i>
( ) Paréntesis	<i>Paréntesis</i>
¨ Diéresis	<i>Diaëresis</i>
- División	<i>Divisionis nota</i>

Por último, citaremos al impresor Alonso Víctor de Paredes, que en su obra publicada en 1608, y conocida gracias a la edición de su obra realizada por Moll (1984), sigue el esquema de Mey y establece los nueve signos de puntuación, pero ya prescindiendo de su denominación latina:

- , Inciso, comal, vírgula o medio punto
- ; Colon imperfecto, punto y medio
- : Colon perfecto, dos puntos
- . Punto final
- ? Interrogación
- ! Admiración
- ( ) Paréntesis

- Diéresis
- División

Aunque pueda parecer que lo único interesante de todo esto es el progresivo afianzamiento de las denominaciones modernas de los signos de la frase (coma, punto y coma, dos puntos, punto) antes de acabar el siglo XVII, es más importante, en opinión de Santiago, la sustitución definitiva del sistema que había perdurado a lo largo de buena parte del siglo XVI: en lugar de las distinciones tradicionales (primero comma [:] – colon [·], y, luego, comma [:] – colon [·] – virgula [/] [·]), tendríamos la tríada coma [·] – colon [·] [·] – punto [·], apuntada ya por Ycár. El motivo de la transformación no puede desligarse de la interpretación del concepto de cláusula y la del propio colon (= ‘miembro’). En realidad, en ambos sistemas la cláusula se señala con punto [·] y la división interna primaria con dos puntos [·]. Pero parece lógico que esta división interna primaria, en un sistema se entienda que es comma, y en el otro que es colon. Tal y como lo formula Venegas, la cláusula termina en colon (‘miembro’), que se señala con punto [·], en cuanto ella es miembro del razonamiento entero:

«Colum [...] quiere dezir miembro, porque donde éste se pone señala que allí se acaba vn miembro de nuestro razonamiento, el qual miembro en latín tiene el nombre de cláusula.»

Así que la división interna (comma, ‘cortadura’) del colon se señalará con dos puntos [·]. Además, las divisiones más pequeñas, secundarias, corresponderá hacerlas mediante vírgulas [·].

En el segundo sistema, la cláusula misma (o período, según los autores) es el *concebimiento del hombre*, como dice Villalón. Y, aunque puede consistir en una sola oración, también puede estar compuesta de varias, que, en cuanto tales, son sus ‘miembros’ (es decir colos):

«Vn ayuntamiento de muchas oraçiones las quales todas juntas espresan y manifiestan cumplidamente el *conçibimiento del hombre* en el propósito que tiene tomado para hablar.»

Esos miembros de la cláusula son sus divisiones internas primarias y se señalan con dos puntos [·], o, en su caso, con punto y coma [·]. Por tanto, a las divisiones internas de estos colos les corresponderán comas [·] (Santiago, 1998: 268-269). Veamos gráficamente (figura 9) el paso de un sistema a otro:





<b>AUTOR</b>	<b>PUNTA- CIÓN DÉBIL</b>	<b>PUNTA- CIÓN MEDIA</b>	<b>PUNTA- CIÓN FUERTE</b>	<b>PARENTE- SIS</b>	<b>INTERRO- GANTE</b>	<b>ADMIRA- CIÓN</b>
<b>QUINTILIANO</b> (c. 96)	(incisum) (κομμα)	(membrum) (κωλον)	(conclusio) (περιοδος)			
<b>DIOMEDES</b> (c. 350)	Sudistinctio [.]	Media Distinctio [.]	Distinctio [.]			
<b>DONATO</b> (c. 350)	Subdistinctio [.]	Media distinctio [.]	Distinctio [.]			
<b>SAN ISIDORO</b> (c. 600)	Subdistinctio o comma [.]	Media distinctio o cola [.]	Distinctio o periodus [.]			
<b>NEBRIJA</b> (1502)	Comma [:]		Colum [.]		Nota inte- rogationis [?]	
<b>VENEGAS</b> (1531)	Comma o cortadura [:] y Articulus [:] y Vírgula [/]		Colum o miembro [.]	Parenthesis [( )]	Interrogante [?]	
<b>DOLET</b> (1540)	Virgule o point à queue [.,]	Comma [:]	Poinct [.]	Parenthese [( )]	Interrogante [?]	Admiratif [!]
<b>TORQUEMADA</b> (c. 1547)	Dos puntos [:] Otros [-,], [/]		Punto [.]			
<b>YCIAR</b> (1548)	Diástole [/] y comma [.,]	Colum [:]	Punto clausulare [.]	Parenthesis [( )]	Nota interro- gationis [?]	
<b>VILLALÓN</b> (1588)	Colum [.,] y Vírgula [/]	Coma [;]	Párrafo [ ] y punto [.]	Parenthesis [( )]	Interrogante [?]	
<b>ALDO MANUZIO</b> (1561)	Comma, vírgula o semipunctum [.,]	Punctum semi- Circulum posi- tum [;] Geminatio puncti [:]	Unicum punctum [.]	Parenthesis [( )]	Interrogandi nota [?]	
<b>G. FOQUEL</b> (1593)	Coma [.,]	Dos puntos [:]	Punto final [.]	Parenthesis [( )]	Interrogante [?]	
<b>FELIPE MEY</b> (1606)	Inciso [.,]	Colon imperfecto [;] Colon perfecto [:]	Punto final [.]	Parenthesis [( )]	Interrogación [?]	Admiración [!]
<b>JIMÉNEZ PATÓN</b> (1614)	Coma [.,]	Colon [:]	Punto [.]	Paréntesis [( )]	Interrogación [?]	Admiración [!]
<b>CORREAS</b> (1630)	Koma o Cortadura [.,]	Hupokolon [;] Kolon [:]	Punto entero o Stigmé [.]	Parenthesis [( )]	Interrogazion [?]	Admirazion [!]
<b>JUAN DEL VILLAR</b> (1651)	Inciso, coma, vírgula o semipunto [.,]	Colon imperfecto o punto y medio [;] Colon perfec- to o dos puntos [:]	Punto final o período [.]	Parenthesi [( )]	Interrogación [?]	Admiración [!]
<b>VÍCTOR DE PAREDES</b> (c. 1680)	Inciso, , coma vírgula o medio punto [.,]	Colon perfecto o dos puntos [:]	Punto final [.]	Parenthesis [( )]	Interrogación [?]	Admiración [!]

Cuadro 13. Sistemas de puntuación propuestos por diversos autores (Sebastián 2002: 37-38)

### 2.1.2. La puntuación en los tratados académicos

Ya en el siglo XVIII, la primera Ortografía del castellano (*Orthographia española*, 1741) dedica el capítulo X a la «división de las voces y cláusulas» y dice que «Toca á la buena orthographia la división de las palabras y de las cláusulas» para hacer inteligible el escrito y no dejar al lector «entre un obscuro bosque de letras unidas». Señala que «las voces se dividen por sí mismas sin señal alguna, ni signo de división, dejando en el renglón un claro, ó espacio entre voz, y voz, palabra, y palabra».

Por su parte, las cláusulas se dividen de varias maneras, y con varios signos, que no solo indican la división de la cláusula, sino «el sentido de ella, lo que es de suma conveniencia á los que leen, y buena explicación a los que escriben». A continuación, indica cuáles son esas «notas de división»: *punto, coma, punto y coma, dos puntos, paréntesis, interrogante, admiración y seña de división*. (*Orthographia española*, 1741: 260-262)<sup>83</sup>.

La cuarta edición de la *Ortografía de la lengua castellana* (1770) dedica la segunda parte a la puntuación, en donde se incluye información sobre las letras mayúsculas, los acentos, notas para la pronunciación, etc. El capítulo IV está dedicado a la división de las voces y cláusulas. Dice la *Ortografía* que «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». Distingue entre división de voces y de cláusulas, como ya hacía la *Ortografía* de 1741, y de estas últimas afirma que «se dividen con varias notas que indican la pausa y tono con que se deben leer para su perfecto sentido». A continuación señala las «notas» que «para ello están comúnmente admitidas»: *coma, punto y coma, dos puntos, punto final, paréntesis, interrogante y admiración* (*Ortografía de la lengua castellana*, 1770: 125-126).

Las siguientes ediciones de la *Ortografía* (1775, 1779, 1792) varían muy poco sobre lo establecido en la de 1770. Algunos cambios se producen en la de 1815, que dedica el capítulo III a las «Notas que sirven para la puntuación y pronunciación», y el capítulo IV a las «Notas para dividir las voces y cláusulas y para otros usos de lo escrito»<sup>84</sup>. Establece este tratado en el capítulo III que «Los verdaderos principios de la

---

<sup>83</sup> Cuando tratemos de cada uno de los signos, veremos con más detalle lo que se dice de cada uno de ellos.

<sup>84</sup> Nótese que con este epígrafe siempre se hablaba de puntuación en las anteriores ediciones de la *Ortografía*. Sin embargo, a partir de esta edición, el apartado de puntuación se va a desarrollar con el

puntuación deben arreglarse discretamente por la separación formal del sentido de lo escrito, y por las pausas que ha de hacer la pronunciación en su lectura. El pulmón necesita estos descansos para tomar aliento, y la claridad pide se hagan en las separaciones de las palabras según lo exija el sentido». Señala más adelante que «las reglas de puntuación se han de deducir de las pausas convenientes para respirar y para indicar al mismo tiempo las divisiones de los pensamientos». Incluye como pausa aquella «imperceptible con que se separa una palabra de otra<sup>85</sup>, lo cual no necesita más signo que la división de las mismas palabras». Además, «se conocen otras cuatro que aumentan en progresión, y se indican con cuatro diversos caracteres, la menor con la *coma*, que se hace así (,): la que sigue á esta con *punto y coma* de este modo (;): otra algo mayor con *dos puntos* en esta forma (:): y últimamente la mayor de todas con el *punto y final*, que en las locuciones ordinarias se hace así (.)». Así pues, la *Ortografía* nos muestra los signos como una gradación y dice que «no se ha de echar mano de los medios mayores cuando son suficientes los menores». Añade, además, *el punto interrogante* o *interrogación* y la *admiración*. (*Ortografía de la lengua castellana*, 1815: 90-93).

Ya en el siglo XX, el *Prontuario de ortografía castellana en preguntas y respuestas*, de 1913, establece en forma de diálogo la importancia de los signos de puntuación y sus clases:

P. Sabido el uso de las letras y de los acentos, ¿qué más se necesita para escribir bien?

R. El conocimiento de los signos de puntuación.

P. ¿Cuáles son los *signos de puntuación*?

R. Trece, a saber; coma, punto y coma, dos puntos, punto y final, puntos suspensivos, interrogación, admiración, paréntesis, diéresis o crema o puntos diacríticos, comillas, guión, raya y dos rayas.

P. ¿Para qué sirven?

R. Para ayudar a comprender la expresión y sentido de lo que se lee; para señalar las pausas con que se debe leer en alta voz, y para otros fines.

(*Prontuario de ortografía castellana en preguntas y respuestas*, 1913: 25)

En los mismos términos se expresa el *Prontuario de la ortografía de la lengua española*, de 1935.

---

título expreso de «Notas que sirven para la puntuación y pronunciación». En el capítulo IV se aborda el guión y otros signos de uso en lo escrito, como las comillas, asteriscos, calderones, etc.

<sup>85</sup> Aquí está reconociendo que el espacio en blanco es también un signo de puntuación que sirve para distinguir unas palabras de otras. A este respecto, ver la opinión de Catach (1980: 18) y Halliday (1985: 35).

La *Ortografía* de 1999 establece en el capítulo V que la puntuación de los textos escritos «pretende reproducir la entonación de la lengua oral» y le atribuye en gran parte la responsabilidad de 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». Seguidamente, establece los signos de puntuación con que cuenta el español, que son: punto, coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, signos de interrogación, signos de exclamación, paréntesis, corchetes, raya y comillas. Advierte, igualmente, que existen otros signos ortográficos (diéresis o crema, guion, barra, apóstrofo, signo de párrafo, asterisco y llaves), cuyo estudio se relega a un apartado posterior (*Ortografía de la lengua española*, 1999: 55).

## **2.2. ALGUNOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA PUNTUACIÓN**

### **2.2.1. La delimitación de unidades**

Otro problema que se plantea a la hora de abordar los signos de puntuación es el establecimiento de sus unidades. ¿Cuántos son los signos de puntuación? Hemos visto que, a lo largo de la historia, los signos no aparecen todos a la vez, sino que surgen de acuerdo con las necesidades que se van planteando en la lectura y en la interpretación de los textos. Los primeros signos en aparecer, a grandes rasgos, son dos marcas que indicaban una pausa fuerte y otra más débil en la lectura y que dieron lugar al punto y la coma, respectivamente. A partir de ahí van a surgir otros que delimitarán con más precisión las unidades o establecerán vínculos especiales entre los diferentes segmentos, como los dos puntos o el punto y coma. Hemos visto, igualmente, que existían marcas que indicaban división del texto en capítulos o secciones (*paragraphus*). También, el sistema de las *positurae* introdujo las interrogaciones, que iban unidas a las necesidades de la liturgia en las que se incluían peticiones a los fieles. El *punctus admirativus* o *exclamativus* (el signo de exclamación) es un signo muy relacionado con esa oratoria ideal que intentaba recrear el texto escrito. Por su parte, la necesidad de dar claridad al

texto y evitar ambigüedades dará lugar a los paréntesis<sup>86</sup>, un signo que, contrariamente a lo que ocurre con la exclamación, refleja la necesidad que se tiene de una lectura silenciosa.

De igual modo, la necesidad de distinguir los pasajes que son de un autor de aquellos que están citando expresamente las palabras de otro hace imprescindible que se introduzcan unas marcas que delimiten claramente las palabras de unos y de otros. Surgen así las comillas o, con la introducción de la imprenta, los diferentes tipos de letra.

Los puntos suspensivos aparecen en ediciones de textos dramáticos para indicar que el discurso se había interrumpido o era incompleto. La forma usual era un guión o tres o más puntos. Asimismo, los impresores franceses empiezan a utilizar los guiones (*tirets*) para indicar el discurso directo, sustituyendo a las comillas, costumbre que se extenderá a otros países.

Por lo que hace referencia a la puntuación en los textos españoles, hemos visto que hacia mediados del siglo XVII ya están fijados los signos básicos: punto, coma, punto y coma, dos puntos, paréntesis, interrogación y exclamación, a los que hay que añadir la diéresis o crema y el guión, que sirve para la división de palabras. Como ya se ha dicho, la *Ortografía* actual, en el capítulo relativo a la puntuación, se refiere a los siguientes signos: punto, coma, dos puntos, punto y coma, puntos suspensivos, signos de interrogación y de exclamación, paréntesis, corchetes, raya, comillas y «otros signos», entre los que incluye la diéresis o crema, el guión, la barra, el apóstrofo, el signo de párrafo, el asterisco y las llaves<sup>87</sup>.

Otros signos es dudoso que pertenezcan a la puntuación. Martínez de Sousa (2001: 149) clasifica los signos ortográficos en diacríticos, auxiliares y sintagmáticos<sup>88</sup>. Estos

---

<sup>86</sup> Uno de los primeros en utilizarlo fue Coluccio Salutati (1331-1406) en *De nobilitate legum et medicinae*, en donde los paréntesis aparecen con la forma  $\lceil \rceil$ . Más tarde, en una copia de Cicerón, *Epistolae ad familiares*, de 1498, las marcas que aparecen son  $\langle \rangle$  (Parkes: 1992: 49).

<sup>87</sup> Quedan fuera las dos rayas, que aparecían, entre otros tratados, en el *Prontuario de ortografía de la lengua española*, y que se usaban «en las copias, para indicar que en el original se pasa a párrafo distinto» (*Prontuario...*, 1931: 38-39).

<sup>88</sup> Los diacríticos son los signos ortográficos que se añaden a una letra, una palabra o un grupo de palabras para distinguirlos de otros de igual grafía y distinta función o significado (diferentes tipos de acento, virgulilla, diéresis, superíndice, subíndice, apóstrofo...). Los sintagmáticos afectan a la frase u oración. Los auxiliares comprenden una serie de signos que tienen una función ortográfica que no es diacrítica ni sintagmática.

últimos son los signos de puntuación, aunque él los clasifica en signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, dos puntos y puntos suspensivos), de entonación (exclamación e interrogación) y auxiliares de la puntuación (comillas, paréntesis, corchetes, raya y antilambda (< >). Como auxiliares, Martínez de Sousa incluye una serie de signos, algunos de los cuales son considerados signos de puntuación por la *Ortografía*. Son la antibarra ( \ ) , el asterisco (\*), la barra (/), la barra doble (//), el calderón ( ¶ ), el cristus ( † ), la cruz ( † ), la cruz doble ( † ), el et (&), la flecha ( → ), el guión (-), el igual (=), la línea de puntos (.....), la llave ({ }), la manecilla ( ¶ ), el párrafo ( § ), la pleca ( | ), la pleca doble ( || ), el punto alto o medio (·) y los puntos encorchetados ([...]).

Si la diferencia fundamental entre los signos diacríticos y los sintagmáticos es que los primeros afectan a la letra o palabra y los segundos a la frase u oración, los signos ortográficos auxiliares se sitúan en medio, puesto que unas veces afectan a una sola palabra, como el asterisco, el calderón, la cruz y la cruz doble, la manecilla y el párrafo, y otros pueden tener función relacionante entre la letra, palabra o grupo de palabras que la preceden y los que le siguen, como la antibarra, la barra y la barra doble, el cristus, el et, la flecha, el guión, el igual, la pleca y la pleca doble, y el punto alto o medio. En unos pocos casos, como la llave, a veces puede tener función simple, pero también la suele tener doble (Martínez de Sousa, 2001: 148).

Así pues, observamos que a lo largo de la historia se han ido perdiendo toda una serie de signos que, en algún momento, fueron considerados como elementos de la puntuación. La *Ortografía* de 1741 hablaba de los signos de crema y capucha, aunque luego los desarrollaba en el capítulo de los acentos.

Así, al hablar de los acentos dice que «usan tres los Latinos, *grave*, *agudo*, y *circunflejo*, denotado el primero con una virguilla sobre la vocal, que de la izquierda baja á la derecha: el segundo, con la que sube a la izquierda á la derecha, y el tercero con ambas, que salen separadas á unirse en figura piramidal, y á esta llaman los Impresores capucha». Añade que «Cuando la Ch se hubiere de pronunciar como K (dejando su peculiar sonido) se pondrá sobre la vocal la siguiente nota, que los Latinos llaman circunflejo, y nuestros impresores capucha en esta forma *châridad*, *chôro*. La misma nota, ó capucha se pondrá sobre la vocal a que hiriese suave, ó sin pronunciacion gutural la x (sic), como en *exâmen*, *exímio*, *exêquias*, *exorcismo*» (*Orthographia*, 1741: 244-245; 258-259).

La *Ortografía* de 1770 –y otras posteriores– hacen referencia, además de al guión y a las comillas, al asterisco, los calderones, la manecilla, el párrafo, a las notas a pie de

página y una serie de puntos que generalmente se encerraban entre paréntesis para indicar las omisiones. Hay que hacer notar que muchas de estas señales son necesarias para distinguir lo impreso de lo manuscrito. En el capítulo V de la cuarta edición de la *Ortografía* (1770) se dice:

«Para distinguir en lo impreso y en lo escrito de mano las palabras que se citan literalmente como notables, están admitidas y usadas varias señales que lo manifiesten y llamen la atención á su lectura.

»Las cláusulas de agena obra ó de lengua estraña se distinguen en lo impreso con letra bastardilla ó con redonda si el impreso está en bastardilla: y en lo manuscrito, por no ser fácil la diversidad de letras, se rayan por debaxo las palabras que se citan.


»Para mayor facilidad se ha inventado otra señal ó nota, así, (”), que en las imprentas llaman *comillas*. Estas se ponen al principio del renglón: y en lo escrito de mano se usan en vez de comillas dos rayitas. Con unas y otras se señalan los textos y autoridades que se habian de rayar ó imprimir con letra diferente.

»También se usa al mismo fin de un *asterisco* ó estrella en esta forma (\*), que se pone al principio y al fin de las palabras que se indican como notables; pero esta nota es ya poco frecuente.

»También se incluyen para la misma función los llamados calderones, aunque se dice que este signo es comunmente empleado por los impresores y encuadernadores:

»Lo que en la imprenta llaman *calderones*, y son de esta forma ¶ ¶ suelen los impresores aplicar al mismo uso que los *asteriscos* ó estrellas; pero el fin principal y mas comun de esta nota es para la signatura por donde se gobiernan los impresores y los encuadernadores de libros en los que llaman *principios*, que son los pliegos de *portada*, *dedicatoria*, *aprobaciones*, *licencias*, *prólogo* & c, que como se imprimen despues de toda la materia de la obra, no han podido entrar en la signatura comun.»

Otros signos tienen como finalidad realizar llamadas de atención. Una de ellas es la manecilla:

«Algunas veces en los márgenes, y otras dentro de la obra, se usa en lo impreso esta señal  con el nombre de *manecilla*, la cual sirve para llamar la atención del que lee, y dar á entender que las cláusulas á que corresponde esta señal son particularmente útiles ó necesarias.»

A veces no hay signo específico para esta labor y se recurre a los números o letras (notas a pie de página):

«Por no interrumpir el hilo de lo que se va escribiendo con repetidas citas de autores, se acostumbra a expresar con individualidad en la márgen ó al fin de la plana el libro, capítulo y página donde traen las palabras que se citan: y dentro de la obra se ponen llamadas que regularmente son las letras del abecedario ó los caracteres de los números, los cuales se repiten en la márgen ó al fin de la plana, sirviendo solo de aviso para que el lector sepa, si quiere, el lugar del autor de donde se han trasladado las palabras.»

Para indicar omisiones, se recurre a una serie de puntos . . . . ., (*Ortografía*, 1770)<sup>89</sup> :

---

<sup>89</sup> Más adelante, en la *Ortografía* de 1926, esos puntos aparecen entre paréntesis.



«Cuando el texto ó lugar que se traslada es demasidamente largo, se omiten por lo comun aquellas voces ó cláusulas que no hacen al asunto: y para manifestar la legalidad de la cita se ponen en lugar de las palabras que se omiten unos puntos seguidos en el mismo renglón, así ....., ó duplicados. Quando en el traslado de un instrumento se dexan en blanco algunas voces que no se entienden en el original, se usan tambien los puntos sencillos en el lugar que habian de ocupar las palabras que se dexan por poner, para prueba de legalidad de la copia.»

Por último, también se cita el signo del párrafo, que ya encontrábamos en textos manuscritos para señalar la división en capítulos y secciones:

«Una de las más comunes divisiones (135) de cualquiera obra ó escrito es la del *párrafo*; y cuando sirve á este fin se usa de una cifra particular que es esta ¶ (§) , con la qual se denota y significa párrafo, sin necesidad de escribir esta voz con todas sus letras.»  
(*Ortografía*, 1770: 145-149)

En la delimitación de unidades, otro problema interesante para abordar es la inclusión o no como signos de puntuación de determinadas ‘señales’ que, como hemos ido viendo, han marcado los textos escritos a lo largo de la historia. Recordemos que los primeros manuscritos se escribían en *scripto continua*, esto es, sin separación entre las palabras, y que la separación de las letras en palabras y frases se produjo de manera muy gradual. En la antigüedad clásica, leer era devolver la voz al texto y la puntuación, fundamentalmente, tarea del lector. Éste tenía que entender el texto para poderlo interpretar correctamente, de ahí que surgiera la necesidad de separar las palabras, como también surgió la necesidad de marcar los límites de aquellos fragmentos que denotaban unidades de sentido (*sententiae*)<sup>90</sup>.

¿Qué pensar del espacio vacío?, se preguntan algunos autores. Catach nos obliga a reflexionar sobre este aspecto al argumentar de la siguiente manera: «Antes que nada, ¿qué quiere decir un ‘elemento gráfico’? ¿Qué queda en ausencia de un signo de puntuación? Un blanco, que es ya un signo, el más primitivo y esencial de todos, un ‘signo negativo’» (Catach, 1980: 18).

Para Ferreiro (1999), el espacio en blanco ejerce la misma función que un signo de puntuación, esto es, transmite una orden al lector de una categoría similar: «El espacio vacío entre las palabras es un indicador silencioso para el lector, es una marcación

---

<sup>90</sup> No en vano hemos visto que muchos tratados de ortografía incluyen los signos de puntuación en capítulos que hacen referencia a la «división de las voces y las cláusulas».

puramente categorial. Con la puntuación ocurre algo similar, ya que transmite al lector información de este tipo: ‘esto procésalo junto y esto lo tienes que procesar separado, ésta es una unidad de cierto nivel y ésta es otra’.» (Ferreiro, 1999: 68).

Además, el espacio vacío también cumple una función esencial de organización al distinguir párrafos, líneas centradas, líneas con margen izquierdo aumentado, etc. Cassany (1995: 83) llama la atención sobre las sensaciones controvertidas que puede generar el aspecto visual de los párrafos (más cortos, más largos, todos iguales, etc.) en la lectura. Pero como pone de manifiesto Ferreiro (1996: 130), en un trabajo sobre puntuación hay un «espacio del que *no* debemos ocuparnos: el que define los límites de la palabra gráfica», que cae dentro de otros ámbitos de la enseñanza de la escritura.

También la letra mayúscula que marca el inicio de una oración está en el límite de lo signos de puntuación. Recordemos que ya los escribas utilizaban letras más grandes y alargadas (*litterae notabiliores*) para indicar el inicio de un nuevo párrafo o capítulo y, con el paso del tiempo, la *littera notabilior* servirá para identificar el principio de la nueva oración. Parkes considera este hecho como uno de los más significativos en la historia de la puntuación: «Donde un escriba ha usado *Rustic Capitals* o *Square Capitals* para este propósito, nosotros debemos hablar literalmente de letras mayúsculas (*Capital letters*) como un elemento de la puntuación en estos primeros tiempos». (Parkes, 1992: 34).

Hoy ya no consideramos la letra mayúscula como un signo de puntuación, pero su uso va irremediabilmente unido al punto. La *Ortografía* actual dice que «El punto señala la pausa que se da al final del enunciado. Después de punto –salvo en el caso del utilizado en las abreviaturas– siempre se escribe mayúscula» (*Ortografía*, 1999: 56). Por tanto, aunque no podamos considerar las letras mayúsculas un signo de puntuación, vemos que una de las reglas verdaderamente normativas que hay en el uso actual de la puntuación se refiere a las mayúsculas obligatorias después de punto. Como pone de manifiesto Ferreiro, esto tendrá importantes consecuencias en la enseñanza, puesto que en el análisis de los textos infantiles no podemos desentendernos de la mayúscula, a menudo omitida después de un punto (Ferreiro, 1996: 130).

Hablamos todo el tiempo del signo del punto, pero algunos autores también plantean si se trata de un solo signo o debemos hablar de dos (punto y seguido y punto y aparte) o incluso tres, si añadimos el punto final (Cassany, 2000: 11). No cabe duda de que el punto y seguido y el punto y aparte delimitan unidades distintas. En el primer caso, el término es la oración; en el segundo, el párrafo. Aunque la representación

gráfica sea la misma, las distintas funciones para uno y otro caso nos llevan a pensar que se trata de dos signos distintos, como pueden serlo el punto y seguido y el punto y coma, por ejemplo. Es cierto que todos señalan el final de una unidad (oración, párrafo, texto), aunque existe una especie de gradación entre ellos. En el primer caso, con el punto y seguido siempre se espera que el final de una idea nos lleve a otra nueva que llegará con la próxima oración. En el segundo, se cierra una unidad de sentido, una idea central, para pasar a otra. Sólo en el último caso, en el punto final, estamos ante el cierre definitivo de una unidad de sentido<sup>91</sup>.

### **2.2.2. La clasificación de los signos de puntuación**

Naturalmente, no todos los signos de puntuación son iguales ni sirven para lo mismo. Como hemos visto, los primeros signos en surgir fueron el punto y la coma, que se consideran los signos básicos. De hecho, puede construirse un texto sólo con puntos y comas, que mostrará una puntuación básica. A medida que se introducen otros signos de puntuación, el texto va enriqueciéndose y ganando en complejidad y matices. Por eso, muchos autores han intentado clasificar los signos de acuerdo con su importancia y separando las diversas funciones que incorporan al texto.

Halliday (1985) distingue tres funciones en los signos de puntuación. La primera sirve para marcar los límites. La gramática de cada lengua está organizada en torno a una jerarquía de unidades de diferente tamaño. En inglés, por ejemplo, están las oraciones, las cláusulas, los sintagmas, las palabras y los morfemas. El sistema de escritura ha venido dando cuenta de estas unidades.

Las más reconocibles, palabras y oraciones, fueron las primeras en estudiarse. Las palabras están marcadas por espacios, y las oraciones por puntos. Posteriormente, el sistema de escritura se dotó de signos para unidades intermedias, como los dos puntos y la coma. La coma para límites débiles y los dos puntos para los fuertes. Posteriormente,

---

<sup>91</sup> No abordamos aquí la problemática de otros signos, como el apóstrofo, tratado por algunos autores como marca de puntuación y un signo con funciones importantes en algunos idiomas. En nuestro caso, como señala la actual *Ortografía* (1999: 86), es un signo que no tiene prácticamente vigencia en el español actual.

fueron introduciéndose otros signos, como el punto y coma, que se situaba entre ambos, y los dos puntos, que tenían a veces una función catafórica.

La segunda función de los signos es marcar estatus. No es suficiente con mostrar que la oración ha finalizado, es también importante indicar su función en el habla (si nos encontramos ante una enunciación, una pregunta o una exclamación). Hay una diferencia básica entre ellas, porque utilizamos el punto para las afirmaciones, la interrogación para las preguntas y la exclamación para otras funciones discursivas como órdenes, sugerencias, ofrecimientos o saludos.

El otro símbolo de estatus son las comillas, usado para adscribir alguna parte del texto a alguien distinto del escritor, que puede ser –por ejemplo– un parlamento de un personaje en un texto narrativo o una palabra o frase citada por alguien en otro tipo de texto.

Halliday reconoce una tercera función, aunque menor, sobre la cual es difícil generalizar, pero que etiqueta vagamente como *marca de relación*. Aquí incluye el guión –que tiene diferentes funciones–, la raya, el paréntesis y el apóstrofo, que en inglés sirve tanto para señalar que una palabra ha sido omitida como para indicar que es un nombre posesivo (genitivo sajón).

Veamos, en el siguiente cuadro, todas las funciones que señala Halliday.

Type	Feature represented		Symbol		
	General	Specific	Name	form	
Boundary markers	Gramatical units	Word	space	(#)	
		Phrase; Weaker clause	Comma	,	
		clause	Closing	semicolon	;
			opening	colon	:
		sentence	Full stop	.	
Status markers	Speech function	Information exchange	statement	.	
			question	Question mark	?
		Other functions	Command, Offer, Suggestion, Exclamation, Call, greeting	Exclamation mark	!
	Projection	Quotation, citation	First order; Or meaning	Single quote	“ ”
			Second order; Or wording	Double quote	“ ”
Relation markers	Any unit	apposition	Dash	--	
		Digression	Parenthesis	( )	
	(compound) word	linkage	Hyphen	-	
	Posseive, negative	omission	apostrophe	'	

Cuadro 14. Funciones de los signos según Halliday (1985: 35)

Por su parte, Catach (1994) clasifica los signos de la siguiente manera:

- 1) Signos generales o lógicos, que sirven para separar y organizar el texto. Históricamente, han sido los signos fundamentales (fuerte, medio y débil) y han servido no solamente para organizar el texto sino para marcar las pausas y el sentido de la frase. Son el punto, el punto y coma y los dos puntos.
- 2) Los signos de modalidad. Aunque estos signos también sirven para cerrar la frase (como el punto final), sirven sobre todo para indicar la modalidad dominante (interrogativa, exclamativa, dubitativa).

- 3) Lo signos secuenciales (dobles) y de segundo régimen. Aparecen siempre dos veces (comillas, paréntesis, rayas, corchetes) y señalan siempre un segundo discurso, un discurso añadido (*discours rapporté*).
- 4) Lo signos tipográficos asociados. Aquí Catach incluye los espacios en blanco, las mayúsculas, guiones, apóstrofes, letra cursiva, etc.

Distingue también la puntuación superior a la oración, simple o compleja (puntuación del texto, o de primer orden), la puntuación de la oración (de segundo orden) y la puntuación inferior a la oración (sintagmas y palabras):

- *Force 1* (partes de palabras). Ejemplo: el apóstrofo en *aujourd d'hui*, el guión de unión en *par-delà*, la división a fin de línea *aujourd-/d'hui*.
- *Force 2* (palabras). Por ejemplo: la mayúscula inicial de palabra, como *l'état/l'Etat*; la *pierre/Pierre*; el punto de abreviatura en *Monsieur/M*.
- *Force 3* (partes del discurso). Ejemplo: la coma después de *jusqu'à lui, hier matin*, etc.
- *Force 4* (proposiciones). Ejemplo:  

*Considérée isolément, une pièce d'un puzzle ne veut rien dire; elle est seulement question impossible, défi opaque [coordonnées]; mais à peine a-t-on réussi [...], que la pièce disparaît, cesse d'exister en tant que pièce [subordonnées].*  
 (George Pérec, *La vie, mode d'emploi*, Hachette, 1978)
- *Force 5* (frases complejas). Ejemplo (en la frase precedente): punto y coma, dos puntos, punto de interrogación, exclamación, puntos suspensivos, punto final.
- *Force 6* (parágrafos). Ejemplo (más arriba): frase con recuperación, mayúscula, punto final, dos puntos...
- *Force 7* (períodos). Por ejemplo: el conjunto del *Preámbule de La vie mode d'emploi*, de Pérec, con ocho partes (parágrafos) de fuerza 6 que constituyen un conjunto de pensamiento total o un periodo de fuerza.

Veamos en el siguiente cuadro el resumen de todo lo dicho<sup>92</sup>:

---

<sup>92</sup> Signos de primer orden: texto y párrafos; de segundo orden: oración compleja y proposición; de tercer orden: sintagmas, palabras y partes de la palabra.

<i>Hierarchie / force</i>	<i>Segments de base</i>	<i>Composition du segment</i>	<i>Exemples de signes</i>
	<i>Livre</i>	<i>plusieurs chapitres</i>	<i>espaces, caractères</i>
I	<i>Discours, période</i>	<i>Plusieurs parties majeures</i>	<i>Grandes séparations</i>
	<i>Paragraphe</i>	<i>Une ou plusieurs phrases</i>	<i>maj. et pt. paragraphe</i>
II	<i>Phrase complexe</i>	<i>plusieurs propositions</i>	<i>maj-pts dx-pts, pt-virgule</i>
	<i>Proposition</i>	<i>plusieurs parties de discours</i>	<i>Virgule</i>
III	<i>Parties du discours</i>	<i>discours direct, dialogues, énumérations...</i>	<i>signes doubles</i>
	<i>Mot</i>	<i>Un ou plusieurs mots</i>	<i>virgule(s)</i>
	<i>Parties de mot, syllabes</i>		<i>maj. du mot pt. abrév. trait d'union, de division</i>

Cuadro 15. Jerarquía general y fuerza de los signos (Catach, 1994: 52)

Basándose en Catach, Figueras (2001) clasifica los signos de la siguiente manera:

- 1) Signos de primer régimen, que constituyen un nivel básico de puntuación. Incluye el punto final, punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, dos puntos y coma.
- 2) Signos de segundo régimen, en el que se incluyen los guiones largos o rayas, los paréntesis y las comillas. Con estas marcas, el escritor inserta un segundo discurso en el propio discurso. Con esos signos, el escritor introduce información suplementaria.
- 3) Los signos de interrogación y exclamación, y los puntos suspensivos, por último, también se incluyen en la categoría de marcas de segundo régimen. Pero, a diferencia de los guiones largos, los paréntesis y las comillas, no delimitan un segundo discurso, sino que son indicadores de modalidad; es decir, constituyen

recursos específicos para comunicar cuál es la postura del emisor en relación con lo que enuncia.

En el siguiente cuadro se resume esta clasificación:

PRIMER RÉGIMEN DE PUNTUACIÓN		
MARCADOR	UNIDAD DELIMITADA	
Coma	Sintagma	Nivel microestructural
Dos puntos	Enunciados oracionales	
Punto y coma	Cláusula textual	
Punto y seguido	Enunciado textual	
Punto y aparte	Párrafo	Nivel macroestructural
Punto final	Texto	

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 16. Resumen de la clasificación de los signos según Figueras (2001: 35-36)

Para De la Fuente (1993)<sup>93</sup>, las funciones de los signos de puntuación son las de delimitar, caracterizar e interrelacionar unidades de carácter sintáctico-semántico de diferente extensión. Esta delimitación de unidades se puede realizar:

- a) En el nivel sintagmático o intraoracional, señalando unidades sucesivas equifuncionales (enumeraciones), unidades desplazadas (alteraciones de orden), unidades incrustadas (interposiciones e incisos) y unidades conflictivas (límites ambiguos o límites fónicos de descargo).
- b) En el nivel oracional, señala si la oración está completa o no.
- c) En el nivel textual, los signos de puntuación, junto con el espacio, estructuran diversas macrounidades del texto: párrafos y capítulos.

Los signos de puntuación se clasifican en:

- a) Signos proposicionales: son coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, punto, paréntesis, corchete, rayas, comillas y mayúsculas (únicamente en su valor de inicio de proposición). Son los que reflejan en

<sup>93</sup> Ápud Pujol (2005: 46-47).



superficie las relaciones intra e interproposicionales. Junto con las proposicionales de modalidad, son las que organizan y dan coherencia al discurso.

- b) Signos proposicionales de modalidad: son interrogación, admiración y, nuevamente, puntos suspensivos y punto. Además de señalar los límites de la proposición, seleccionan la modalidad oracional (categoría semántico-lógica, según la gramática tradicional).
- c) Signos auxiliares o tipográficos: son los que la RAE nombra apóstrofo, párrafo, calderón, asterisco, llave, manecilla, a los que cabe añadir cursiva, negrita, subrayado y cambio de cuerpo y tipo de letra. Su conocimiento y uso no es imprescindible para puntuar correctamente un texto, y su campo de aplicación es, fundamentalmente, el tipográfico<sup>94</sup>.

Los signos mantienen entre ellos relaciones de dos tipos: forman escalas o entran en oposición. Se habla de escalas cuando diversos signos adoptan la misma función, aunque exista entre ellos un ordenamiento progresivo o jerárquico (por ejemplo, la concurrencia de coma, punto y coma y punto, para la escala de sucesión de unidades equifuncionales). Las oposiciones actúan por presencia o ausencia de determinado tipo de signos, o por permutación con otros de valor opuesto (por ejemplo, la oposición acabado / inacabado, o la señalización de la modalidad oracional). El uso de los signos viene determinado por tres principios: características del segmento puntuable, contexto lingüístico y motivación del estilo.

Por su parte, Benito Lobo (1992a: 22-26) pone en relación los signos y las funciones del lenguaje. Dice que los signos de puntuación proponen la entonación de las oraciones, transforman las funciones gramaticales e inciden en el significado, pero que esos mensajes no se cierran en sí mismos, sino que están al servicio de una finalidad ulterior: las necesidades comunicativas del hablante. Así, en determinadas oraciones, además de darse una información objetiva (función representativa), se intenta influir en el interlocutor para movilizarlo (función apelativa) y ahí también desempeñan su papel los signos de puntuación.

---

<sup>94</sup> Ya hemos visto en otro lugar la clasificación que realiza Martínez de Sousa, que también califica a todos estos signos de «auxiliares». Los de puntuación, que él llama «sintagmáticos», los clasifica, a su vez, en «de puntuación» (punto, coma, punto y coma, dos puntos y puntos suspensivos), «de entonación» (exclamación e interrogación) y «auxiliares de la puntuación» (comillas, paréntesis, corchetes, raya, menos y antilambda) (Martínez de Sousa, 2001: 149).

En concreto, entran en relación con la función expresiva a través de los signos de exclamación, ya que éstos acompañan a las interjecciones en la expresión más directa de la emotividad. También, los signos de puntuación ayudan a realizar la función representativa cuando señalan procedimientos sintácticos que contribuyen a la claridad lógica del mensaje y facilitan su transmisión<sup>95</sup>. Los signos de exclamación cumplen con la función apelativa en las interjecciones y las oraciones de mandato. También se refiere a la función fática: si, en una conversación, uno de los interlocutores quiere asegurarse de que el otro le escucha, podrá emplear una oración interrogativa, que no será ya la manifestación de una duda, sino la confirmación de un contacto. La prolongación de ese contacto se representará más fácilmente con los puntos suspensivos. Por último, los signos de interrogación –expresión de una duda que se quiere resolver– también pueden servir para solicitar información sobre la lengua: «¿Cómo se escribe ‘vacuidad’?».

También se refiere a lo que él llama *función textual*, en la que pone en relación los signos con dos elementos de cohesión textual: los ordenadores léxicos (lo que se conoce como marcadores textuales) y los conceptos de tema y rema. Señala que la entonación y los signos indican que el conector tiene una función de relación semántica y que, en contextos equívocos, permiten distinguir enunciados iguales:

¡Bien la hemos liado!

¡Bien, la hemos liado!

Después de explicar los conceptos de tema y rema, dice que, con frecuencia, se produce un paralelismo entre la articulación actual de la oración y su estructura sintáctica, esto es, que el tema es el sujeto y el rema el predicado. En estos casos, es raro emplear signos de puntuación para separarlos. Pero sí cuando el rema esperado no corresponde al tema propuesto. En este caso, el signo marca el contraste:

-¿Ha ganado el Real Madrid?

-El Real Madrid... ¡no jugaba!

---

<sup>95</sup> En este sentido, Benito Lobo ya había señalado la función demarcativa que tienen los signos, delimitando las unidades lingüísticas, estableciendo los límites de esas unidades y, a la vez, individualizándolas y jerarquizándolas. La otra función básica que atribuye el autor a los signos es la respiratoria, unida a sus orígenes, ya que en sus comienzos la puntuación tenía como principal finalidad marcar los lugares donde debía hacerse una pausa para respirar.

## 2.3. ASPECTOS PROSÓDICOS DE LA PUNTUACIÓN

### 2.3.1. Entonación y puntuación

Establece la *Ortografía de la lengua española* (1999: 55) que la puntuación de los textos escritos, «con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral», es uno de los capítulos más importantes de la ortografía de cualquier idioma.

En efecto, uno de los aspectos más debatidos en este sentido es la relación existente entre puntuación y entonación. En general, se considera que los signos de puntuación constituyen los signos que, en la escritura, sirven para representar las pausas y la entonación propias del discurso oral. Así, dice la citada *Ortografía* (1999: 56, 58, 66) que el punto señala la pausa que se da al final de un enunciado; de la coma señala que indica una pausa breve que se reproduce dentro del enunciado; y del punto y coma, que indica una pausa superior a la marcada por la coma e inferior a la señalada por el punto.

Pero no cabe duda de que la puntuación va más allá de la mera reproducción de los rasgos prosódicos de la oralidad. La misma *Ortografía* (1999: 55) así lo reconoce cuando señala que de la puntuación «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».

La coexistencia de estas dos perspectivas –la que vincula puntuación y entonación, y la que, por su parte, entiende la puntuación como un sistema de delimitación sintáctica, lógica y retórica del texto– es, para muchos autores, la causa de frecuentes confusiones en el uso de los signos de puntuación.

Lo cierto es que estas dos perspectivas provienen de la enseñanza. Como indica Ferreiro (1996: 131), la escuela ha mantenido (y sigue haciéndolo) dos discursos independientes al hablar de la función de la puntuación: uno para la lectura y otro para la escritura. Señala esta autora que cuando se trata de escribir, se enseña que el punto debe ubicarse allí donde se expresa una idea completa; se enseña que la coma separa, pero menos que el punto, mientras que el punto y coma se ubica a mitad de camino entre ambos, tal como su nombre lo indica. Sin embargo, al pasar a la lectura, la puntuación se convierte en marca de pausa o respiración: pausas «de uno, dos y tres» distinguen la coma del punto, a través de ese intermediario llamado punto y coma.

Estas dos teorías tienen también su arraigo en dos momentos claves de la historia de la puntuación en Occidente: antes y después del comienzo de la lectura silenciosa, y antes y después de la utilización de la imprenta.

Ya hemos visto que en la antigüedad clásica la lectura de libros era pública y la llevaba a cabo un especialista ante un auditorio. Leer equivalía a «devolver la voz al texto», de manera que la ubicación de la puntuación era tarea del lector y no del autor o del escriba. Aquellos primeros signos medievales (los puntos que se colocaban a diferente altura) obedecían a los requisitos de la declamación. Por tanto, la idea de que los signos de puntuación sirven para indicar las pausas proviene de una de las funciones originarias de la puntuación. Pero con la invención de la imprenta, la lectura pasó a ser silenciosa, por lo que –en principio– no era necesario marcar los textos con signos. Sin embargo, la puntuación no cayó en desuso porque se había descubierto una nueva funcionalidad: la interpretación correcta del texto. La puntuación evoluciona y se desarrolla en función de nuevos principios desarrollados por la lógica y la gramática.

Para Figueras (2001), el enfoque sobre la puntuación es distinto según nos enfrentemos a un texto académico<sup>96</sup> o a otro tipo de textos que intenten reproducir un diálogo oral, como el caso de una entrevista, la transcripción de diálogos realizados con una grabadora, los diálogos de una obra teatral o de un guión cinematográfico.

Si nos encontramos ante textos de tipo académico, los signos de puntuación deben usarse de acuerdo con criterios de orden sintáctico y de organización del discurso escrito, y éstos no guardan relación directa con la entonación. La puntuación está dictada por las normas de la gramática y no de la prosodia porque la escritura no es una mera reproducción o transcripción de la lengua oral. Si así fuera, la puntuación acabaría siendo concebida como un sistema que reproduce la enorme riqueza entonativa (pausas, ritmo, tono, énfasis, etc.) del discurso oral.

Ahora bien, la misma autora también reconoce que en algunos casos puede haber cierta correspondencia entre puntuación y entonación; por ejemplo, en una entrevista, en la que el periodista reproduce por escrito un discurso oral. En estos casos, se intentan *traducir* las pausas, matices, modulaciones, etc. del discurso oral.

En el caso de la entrevista, sería el periodista quien estaría interpretando o guiando al lector acerca de lo que ha dicho el entrevistado, por lo que su función vendría a ser

---

<sup>96</sup> Se considera texto académico el elaborado por el especialista en los manuales, libros de texto, obras de consulta en cada disciplina, así como el producido por el profesor en el aula y también por el estudiante durante su etapa de formación educativa: monografías, exámenes, resúmenes, redacciones...

similar (marcando todas las distancias, por supuesto) a la llevada a cabo por los monjes en la antigüedad clásica (ellos guiaban la lectura a través de los signos ya que eran los encargados de «devolver la voz al texto»).

La entrevista, como acto del discurso, también ha sido objeto de análisis pragmáticos. Haverkate (1998: 27) señala que, en una entrevista, la transcripción del texto original puede verificarse de tres maneras distintas: estrecha, semiancha y ancha. La transcripción estrecha se utiliza sobre todo en el análisis de la conversación, que tiene como finalidad representar con exactitud la estructura articulatoria del texto oral. La transcripción semiancha reproduce la información fonológica de la conversación grabada sin especificar aspectos fisiológicos como ritmo, variación entonacional y señales no verbales. La transcripción ancha, por último, transforma la versión oral de la conversación en un diálogo escrito compuesto de oraciones gramaticalmente bien formadas. Es este tipo de transcripción la que se emplea para la reconstrucción de la entrevista periodística.

La entrevista periodística estaría, pues, en relación con el tema que estamos tratando de los signos de puntuación, en un nivel intermedio entre el sistema para representar fielmente las modulaciones de la lengua hablada y aquel que sirve para delimitar las diversas unidades textuales que conforman el discurso, ya que uno de sus objetivos sería que el lector interpretase el texto en el sentido previsto por el autor de la entrevista.

Haverkate descompone la entrevista en diferentes actos de habla, uno de los cuales es el acto instrumental, encargado de activar el aparato circulatorio para reproducir el educto físico-fisiológico del acto de habla. En el acto instrumental es de gran importancia la curva entonativa, ya que según sea creciente o decreciente, indicará cosas distintas. Pero, como el propio Haverkate también indica, el estudio del acto instrumental caería fuera del ámbito de su investigación, porque si bien desempeña una función estratégica en el discurso original entre entrevistador y entrevistado, la transcripción carece de referencias tipográficas a las curvas entonativas del intercambio oral.

En efecto, la entrevista periodística, al estar dispuesta como si de un texto escrito se tratara (es decir, con sus rasgos de coherencia, cohesión y adecuación), no puede dar ese tipo de información, razón por la cual los periodistas tienen que aportar de otra manera (es decir, recurriendo al relato) ese tipo de información. Veamos algunos ejemplos:

«Toda ella es expresión gestual, exclamaciones con mil distintos matices. Sus ¡oh!, ¡ah!, ¡aj!, ¡uy!, ¡no! y hasta ¡brrr! se acompañan de muecas, risas, movimientos de cabeza o de manos que valen más que muchas palabras. Es evidente lo que quieren comunicar, pero transcribirlos sería traicionarlos. Geraldine Chaplin es un espectáculo visual. Habla un castellano fluido, incluso de argot, aunque en ocasiones se detiene en busca de una palabra que acaba de olvidar. Está nerviosa. Es nerviosa.»

(Entrevista de Diego Galán a Geraldine Chaplin, *El País Semanal*, nº 1.314, p. 18)

«Debo confesar que Isabel Coixet me cayó muy bien. Hay algo en ella que encanta y conmueve, tal vez esa mezcla suya de timidez fatal, casi terror pánico, con una determinación demoledora. En su puesta en escena, Coixet puede resultar agotadora; todo el rato fingiendo voces, dedicándose ironías a sí misma, haciendo bufonadas y balbuciendo *yo-qué-sés* y *qué-sé-yoes*, como el adolescente incapaz de mantener en público el peso de su propia persona. De hecho, tiene 41 años, pero hay algo en ella muy adolescente [...]

-¿No ha estudiado nunca cine?

-Nunca. Y eso siempre me deja un poco iggggggg... (onomatopeya que intenta expresar cierta incomodidad emocional; y luego, con una parodia de pesadumbre, añade:) No he estudiado nunca en la escuela de cine, no tengo título... Pero he visto muchas películas.»

(Entrevista de Rosa Montero a Isabel Coixet, *El País Semanal*, nº 1.380, p. 10 y 11)

Apuntábamos antes que en la entrevista periodística existía, por un lado, una cierta correspondencia entre puntuación y entonación, y, por otro, una organización del discurso que se lograba, entre otros medios, a través de los signos de puntuación, pues era el periodista el encargado de reelaborar todo el material dotándolo de una coherencia y trabazón interna. Veíamos también cómo Haverkate incluía la entrevista periodística en lo que él denominaba ‘transcripción ancha’, esto es, la reconstrucción de la versión oral de la conversación en un diálogo escrito compuesto de oraciones gramaticalmente bien formadas.

Sin embargo, basta analizar alguna entrevista aparecida en los medios de comunicación escritos para comprobar que estos temas no están demasiado claros. En una entrevista al candidato de Esquerra Unida-Entesa<sup>97</sup>, ante la pregunta de «¿Qué ha hecho Esquerra Unida en estos cuatro años?», el entrevistado responde:

«Ha ejercido su derecho y deber de oposición. Hemos cuestionado el urbanismo del PP y la política social; el modelo de transporte público y defendiendo el patrimonio frente a la destrucción que se ha hecho. Hemos tenido iniciativas para clausurar empresas nocivas y para las nuevas ordenanzas en áreas de juegos infantiles, que al principio nos las rechazaban; el pacto por el empleo y de riesgos laborales.»

---

<sup>97</sup> Aparecida en el diario *Levante-EMV*, de 16 de mayo de 2003.

¿Qué nos quiere decir el entrevistado? Tal vez que su grupo ha cuestionado el urbanismo del PP, la política social y el modelo de transporte público, y que, asimismo, ha defendido el patrimonio frente a la destrucción que el PP ha hecho de éste. Si es así, ¿por qué se separa «la política social» y «el modelo de transporte público» con un punto y coma si se trata de miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado? Según la *Ortografía* de la RAE, tendría que haberse usado una coma, a no ser que el entrevistador haya interpretado una pausa «superior a la marcada por la coma e inferior a la señalada por el punto».

Tampoco se entiende el uso de punto y coma entre «las rechazaban» y «el pacto», ya que, como en el caso anterior, tendría que haberse usado una coma.

Ante la segunda cuestión del periodista («¿Cuál es el balance de la gestión del PP, de Rita Barberá?»), el entrevistado contesta:

«Muy negativo en lo que a la deuda se refiere. Se ha triplicado.»

Hubiera sido preferible, en este caso, la utilización de dos puntos, ya que este signo de puntuación sirve para expresar verificación o explicación de la proposición anterior, que suele tener un sentido más general.

### **2.3.2. Las pausas y su relación con los signos de puntuación**

La cuestión de las pausas y su relación con los signos de puntuación es otro de los temas que no parece estar demasiado claro cuando se analizan las transcripciones orales. En cierto que, en la mayoría de los casos, una coma equivale a una pausa en el discurso oral; pero no son menos frecuentes los casos en los que la coma no transcribe una pausa (o es una pausa inapreciable, similar a la que se establece entre dos palabras cualesquiera), o que una pausa en el discurso oral está indicando otro tipo de fenómeno (titubeo, duda, expectación...).

Véase un breve análisis de la cuestión en el siguiente texto, en el cual podemos cotejar el texto oral y la transcripción del mismo.

- Talking about your experiences of the dictatorship in Argentina [Háblenos de sus experiencias durante el período de la dictadura en Argentina].

- I arrived in Argentina as an adult (1) in 1979, (2) three years after the military coup, (3) the dictatorship which (4) set about killing... (5) torturing, (6) killing and disappearing the bodies of those they killed in great numbers.

[Yo llegué a Argentina de adulto en 1979, tres años después del golpe de Estado, la dictadura empezó a matar, a torturar, matando y haciendo desaparecer los cuerpos de todos los que habían sido asesinados en gran número].

(*Speak Up*, n° 208, p. 8)

Duración de las pausas:

1. 0.27983 s.	4. 0.89947 s.
2. 0.16196 s.	5. 0.14694 s.
3. 0.958 s.	6. 0.11225 s.

Observamos que una de las pausas de mayor duración (4) se ha producido en un lugar donde el transcriptor no ha utilizado ningún signo de puntuación. También observamos en (1) -donde no hay ningún signo- una pausa superior que en (2), (5) y (6), marcadas con comas.

Cabe destacar, igualmente, la diferente longitud de pausa entre (3), por un lado, y (2) y (6) por otro, marcada por el transcriptor con el mismo signo de puntuación.

En general, se observa que en las transcripciones que se realizan de textos orales, se conciben éstos no como meras guías de lectura, sino como textos sometidos a criterios de cohesión y de articulación propios del periodo discursivo de la escritura.

Véase, a este respecto, el análisis del siguiente texto:

A partir de ahí tengo mi casa, (1) cuando la tenga, (2) y tengo mis cosas que voy a meter cuando tenga mi casa. (3) Bien, (4) pero la póliza ya la tengo prevista para eso. (5) Eso me va a cubrir a mí (6) la posibilidad de que se me quemé la casa, (7) me roben la casa, (8) se me rompan las tuberías, (9) se me joda todo, entonces va la compañía de seguros (10) y te va a decir ... (11) ¿Cómo te llamas?...

Transcripción del programa de televisión *Investigació TV*, de Canal 9, emitido el jueves 29 de mayo de 2003.

1. 1.6064 s.	7. inapreciable
2. 0.96384 s.	8. inapreciable
3. 0.73895 s.	9. 0.12852 s.
4. 0.54618 s.	10. 0.25702 s.
5. 1.67067 s.	11. 0.54618 s.
6. 0.32129 s.	



Por un lado, vemos que en (5) el punto indica una pausa superior a la marcada por la coma en (2), (4) y (9). No ocurre lo mismo en (3), ya que la pausa anterior, (2), marcada con una coma, es ligeramente superior.

Los puntos suspensivos en (11) marcan una interrupción de la oración que indica también una pausa en el discurso oral.

Por último, cabe observar que en (7) y (8) se ha utilizado la coma para separar miembros gramaticalmente equivalentes de un enunciado, pero que la pausa entre dichos miembros es prácticamente inexistente.

Cantero (2002), en un estudio sobre la entonación en la lengua castellana, analiza el fenómeno de las pausas y su relación con el grupo fónico y con los signos de puntuación. Parte de la idea de que el grupo fónico está constituido por una serie de palabras fónicas organizadas alrededor de un acento sintagmático<sup>98</sup>, y que la definición que Navarro Tomás da de grupo fónico, «la porción del discurso comprendida entre dos pausas o cesuras sucesivas de la articulación», conlleva algunos problemas, pues no siempre pueden encontrarse pausas en los límites del grupo. Para Cantero (2002: 78), la percepción del grupo fónico no depende de escuchar la pausa final, que puede ser mínima o virtual (¡y, por tanto, necesariamente irrelevante!), sino que consiste en identificar la vocal tónica en la que recaiga una inflexión tonal: esa será la marca de final de grupo fónico, pues por lo general el último acento paradigmático del grupo es el que cumple la función de acento sintagmático.

Así pues, en el ejemplo anteriormente analizado, tendríamos los siguientes grupos fónicos:

*/apartír deaÍ/ /tén-go mikÁsa/ /kwandolatÉnga/ /itén-go miskÓsas/ /kebói ametÉr/ /kwandoténga  
mikÁsa/ /bjÉn/ /perolapÓliΘa/ /yalatén-go prebístaparaÉso/ /éso mebakubrír amÍ/ /laposibilidÁd/  
/dekesemekéme lakÁsa/ /meróben lakÁsa/ /semerómpan lastuberÍas/ /semexóda todo/*

El citado autor también aporta otros ejemplos, como la diferencia entre las frases especificativas y las explicativas, que suele cifrarse en la aparición o no de comas, y, en el discurso oral, de pausas. Sin embargo, según su perspectiva, la obligatoriedad de la

---

<sup>98</sup> Para Cantero hay dos tipos de acento: el propio de las palabras léxicas, sobre el que se forman las palabras fónicas y, por tanto, el ritmo del discurso (acentos paradigmáticos); y el propio de los sintagmas, sobre el que se articulan las sucesivas palabras fónicas (acentos sintagmáticos).

coma está determinada por la norma escrita de separar los grupos, pero no se refiere a la pausa en la pronunciación.

El trabajo de Cantero insiste en la idea de que la forma fónica del discurso no consiste en una mera continuidad de segmentos encadenados e indistintos, sino que constituye unidades superiores al segmento: la palabra fónica y el grupo fónico. La comprensión del discurso requiere que el oyente discrimine las unidades que lo constituyen, pero esas unidades no son las gramaticales, sino las fónicas (palabras fónicas y grupos fónicos). Tal vez por esta razón el texto de la entrevista analizado anteriormente sería comprensible desde la perspectiva oral, debidamente segmentado en grupos fónicos, pero pierde parte de su significado al reelaborarlo con las leyes de la gramática de la puntuación.

### **2.3.3. La puntuación y la melodía de la frase**

Un último aspecto importante que también conviene analizar, aunque sea superficialmente, es la relación existente entre la puntuación y la melodía de la frase. Es sabido que la mayoría de los signos de puntuación representan un tipo de entonación y de pausa, pero, como ha demostrado Aguilar (2000), no todas las variaciones melódicas o cambios de inflexión melódica tienen representación ortográfica en un signo de puntuación determinado.

Alcoba (2000) señala que el dominio del sentido oral de la puntuación es fundamental para captar el tono de la frase, o, recíprocamente, para darle a la frase la intención cabal del autor. A continuación, este autor estudia, por un lado, cómo transcribe la puntuación el sentido emocional y las intenciones modales de la frase, y, por otro, cómo se interpretan melódicamente los distintos usos de los diferentes signos de puntuación.

Alcoba esquematiza todo lo relativo a la puntuación y la melodía de la frase en el cuadro siguiente:

Puntuación	Significado	Melodía	Ejemplo
Punto (.)	Fin enunciado	∇	Viven en una casita a las afueras del pueblo. ∇
Coma (,)	Complemento antepuesto	△	Los niños, cuando llegaron, △ se fueron a jugar al jardín
		↓	Los niños, cuando llegaron, ↓ como era tarde, △ se fueron a la cama.
	Ante inciso o dislocación	→	Los niños, → cuando llegaron, se fueron a jugar al jardín. Tengo 50 años, → es decir, doble que tú.
	De vocativo y yuxtaposición	↓	Me molesta, ↓ Juan, ↓ que rompas el jarrón.  Así, ↓ se escribe la historia.
	De enumerativo	↓	Hay calidad en Alfonso, ↓ Kiko, ↓ De la Peña, ↓ Celades ↑ y compañía.
	Ante que explicativo	↓	Los jugadores del Barcelona, ↓ que venían de Brasil, ↓ llegaron tarde.
	Ante aposición	↓	El presidente, ↓ Felipe González, ↓ viaja mañana a Roma.
Punto y coma (;)	Fin de cláusula	↓	Unos tienen que marcharse; ↓ otros, están cansados.
Dos puntos (:)	Conjuntivo	↓	He pasado toda la mañana en la piscina: ↓ hacía muchísimo calor.
	De vocativo	↓	Querido amigo: ↓ Perdona.
	Ante enumeración	↓	Los números △ son: ↓ uno, ↓ tres, ↓ cinco y ↑ siete.
	Ante aclaración	→	Como dicen los ingleses: → muchos cocineros estropean el caldo.

Cuadro 17. Melodía de la puntuación española (Alcoba, 2000: 181)

**Anticadencia** (△). Tono más alto de la curva melódica. Se manifiesta en el linde entre la rama tensiva y la distensiva de la frase asertiva. También se manifiesta en la primera sílaba tónica de las frases interrogativas y exclamativas y en la conclusión de las interrogativas absolutas o no pronominales.

**Cadencia** ( $\nabla$ ). Tono más bajo de la curva melódica, que se manifiesta sistemáticamente en el punto final de las frases aseverativas. También aparece en la conclusión de las frases interrogativas pronominales.

**Inflexión descendente** ( $\downarrow$ ). Indica un descenso del tono, que no llega a ser tan profundo como la cadencia. Se manifiesta en las comas de cierre de un complemento antepuesto y de un enumerativo, si no son de anticadencia. También aparece en las comas de apertura de un vocativo, un enumerativo, una proposición explicativa o una aposición; o bien en los dos puntos conjuntivos, de vocativo o de enumeración.

**Inflexión en suspenso** ( $\rightarrow$ ). Indica un tono mantenido y se manifiesta en las comas de apertura de un inciso o de un complemento dislocado; o en los dos puntos de una aclaración.

#### 2.4. EL EMPLEO NORMATIVO

Abordamos en este apartado los aspectos normativos de los signos de puntuación elegidos para este trabajo. El punto de vista es, en principio, *academista*, es decir, partimos de las prescripciones que da la RAE para cada uno de los signos, aunque, en ocasiones, hemos creído conveniente completarla o ampliarla con las opiniones de lingüistas o estudiosos en la materia. Así, por ejemplo, del punto y aparte sólo se dice que sirve «para separar dos párrafos distintos que suelen desarrollar contenidos diferentes dentro de la unidad del texto» (*Ortografía*, 1999: 57). Pero no hay ninguna referencia a lo que es un párrafo, cómo se construye ni qué tipo de párrafos existen. Por tanto, encontramos referencias que no están relacionadas estrictamente con los signos de puntuación, pero que mantienen una vinculación muy estrecha con ellos y que, de una manera indirecta, están regulando su uso.

También hemos incluido aquí algunas opiniones sobre los signos de puntuación aparecidas en la prensa que pueden ayudar a comprender para qué sirven estos elementos y con qué dificultades nos encontramos en su uso diario. Del punto y coma, por ejemplo, podemos leer que es un signo difícil de utilizar, y que en estos tiempos que corren en los que cualquier dificultad tiende al arrinconamiento, no es extraño encontrar a gente que aboga por su erradicación. Si no hay normas precisas para su uso y existen otros signos que, más o menos, cumplen su misma función, ¿por qué no eliminarlo?, sugieren algunas personas. Pero la cuestión no es tan sencilla, porque los signos

constituyen un sistema cerrado en el que cada elemento cumple su función en relación a otro u otros elementos de dicho sistema. El punto y coma se sitúa entre la coma y el punto, y cumple tareas específicas que ninguno de estos dos tiene asignadas.

Naturalmente, en un trabajo escolar en donde se aborda la didáctica de los signos, hemos intentado también ser claros y dar algunas orientaciones prácticas sobre su uso que no constan en la *Ortografía* académica. En este sentido, nos ha parecido interesante incluir un apartado sobre el tratamiento que diferentes manuales de estilo periodístico dan a los signos de puntuación. No cabe duda de que la prensa escrita llega a multitud de gente (además de ser utilizada como instrumento didáctico), y que sus modelos sirven como patrón normativo, por lo que las recomendaciones que dichos libros recogen y los ejemplos extraídos de los propios textos redactados por los periodistas nos dan una visión del uso real que se está dando a los signos. Nos salimos, por consiguiente, de los ejemplos ‘de laboratorio’ ideados para ejemplificar tal o cual elemento, y nos adentramos en el mundo real de las noticias que son leídas por millares de personas todos los días.

Por último, hemos incluido también el tratamiento que diferentes libros de texto hacen de los signos de puntuación. Vemos que, en líneas generales, no los incluyen como un aspecto más de la escritura, sino que dedican ejercicios *ad hoc* de cada signo o de determinados usos de cada signo (por ejemplo, hay ejercicios dedicados exclusivamente al uso de la coma en las enumeraciones). Se da, así, una visión descontextualizada y sesgada de ellos y se transmite indirectamente la idea de que los signos de puntuación no guardan relación con la coherencia y la cohesión del texto escrito.

#### **2.4.1. El punto y aparte**

La *Ortografía* de la RAE (1999: 56-57) señala que hay tres clases de puntos: el punto y seguido, el punto y aparte y el punto final. Sobre el punto y aparte indica que «separa dos párrafos distintos, que suelen desarrollar, dentro de la unidad del texto, contenidos diferentes. Después del punto y aparte se escribe en una línea distinta. La primera línea del nuevo párrafo debe tener un margen mayor que el resto de las líneas que lo componen».

La idea principal sobre el punto y aparte se fundamenta en que distribuye el texto en párrafos. El problema estriba en que, en ocasiones, no está muy claro el concepto de

párrafo y qué criterios se deben tener en cuenta para pasar de uno a otro sin perder la unidad que todo texto debe manifestar. Por un lado, ha de existir una relación entre los párrafos; por otro, ha de haber entre ellos alguna ruptura en la línea temática o alguna novedad en cuanto a la información. En muchas ocasiones, la división en párrafos se realiza sin ningún criterio lingüístico y sólo obedece a razones estéticas. Algunos manuales de estilo<sup>99</sup> aconsejan ‘trocear’ el texto para facilitar su lectura, pero no aportan ningún criterio con que fundamentar los cambios de párrafo. Según Cassany (1995: 83), el párrafo sirve para estructurar el contenido del texto y para mostrar formalmente esta organización. Utilizado con acierto, facilita el trabajo de comprensión; pero empleado de manera incorrecta o gratuita, puede llegar incluso a entorpecer la lectura.

El párrafo, como indica Pérez Juliá (1998: 29), constituye el punto de confluencia, por un lado, de criterios visuales y, por otro, de criterios comunicativos en los que prima la búsqueda y memorización literal de pequeñas partes del texto cuya interrelación permita al lector un trabajo de análisis. La lingüística actual no ha sabido resolver el conflicto entre esa realidad visual del párrafo y su contenido semántico-sintáctico, y ha ido haciendo hincapié en una y en otro a lo largo de la historia. A esto hay que añadir que pocas escuelas lingüísticas han considerado la especificidad de lo escrito y han seguido considerando la escritura como un registro de lo oral<sup>100</sup>.

La irrupción del párrafo como signo ortográfico y su consolidación gradual como unidad textual discurre, pues, de manera paralela a la consideración del texto escrito como un texto para ser leído en voz alta. Por tanto, el párrafo es una unidad del texto escrito (aunque también participe del discurso oral) fruto de un cierto grado de planificación y en el que la situación visual adquiere gran importancia<sup>101</sup>.

Cassany (1995: 83) también aporta criterios visuales en la delimitación del párrafo. Así, la impresión visual nos puede hacer pensar que el modelo B (ver figura 10) es el más adecuado. El modelo A da pereza de leer incluso antes de ver la letra. En C, tantos párrafos y tan cortos parecen una lista desligada de ideas donde no puede haber argumentos elaborados. Y, por último, el modelo D es el que provoca mayor desconfianza por la variación desmesurada de tamaño de los párrafos que insinúa una posible anarquía estructural.

---

<sup>99</sup> Ver lo que se dice en apartado 2.5 sobre la puntuación en los libros de estilo.

<sup>100</sup> Véase a este respecto lo dicho en el apartado 2.1, donde queda claro el carácter oral de los primeros textos escritos.

<sup>101</sup> Desde sus orígenes, el párrafo aparece vinculado a la memoria; así, Aristóteles señala la importancia de las marcas paragrafícas como un elemento al servicio de la memoria del orador.

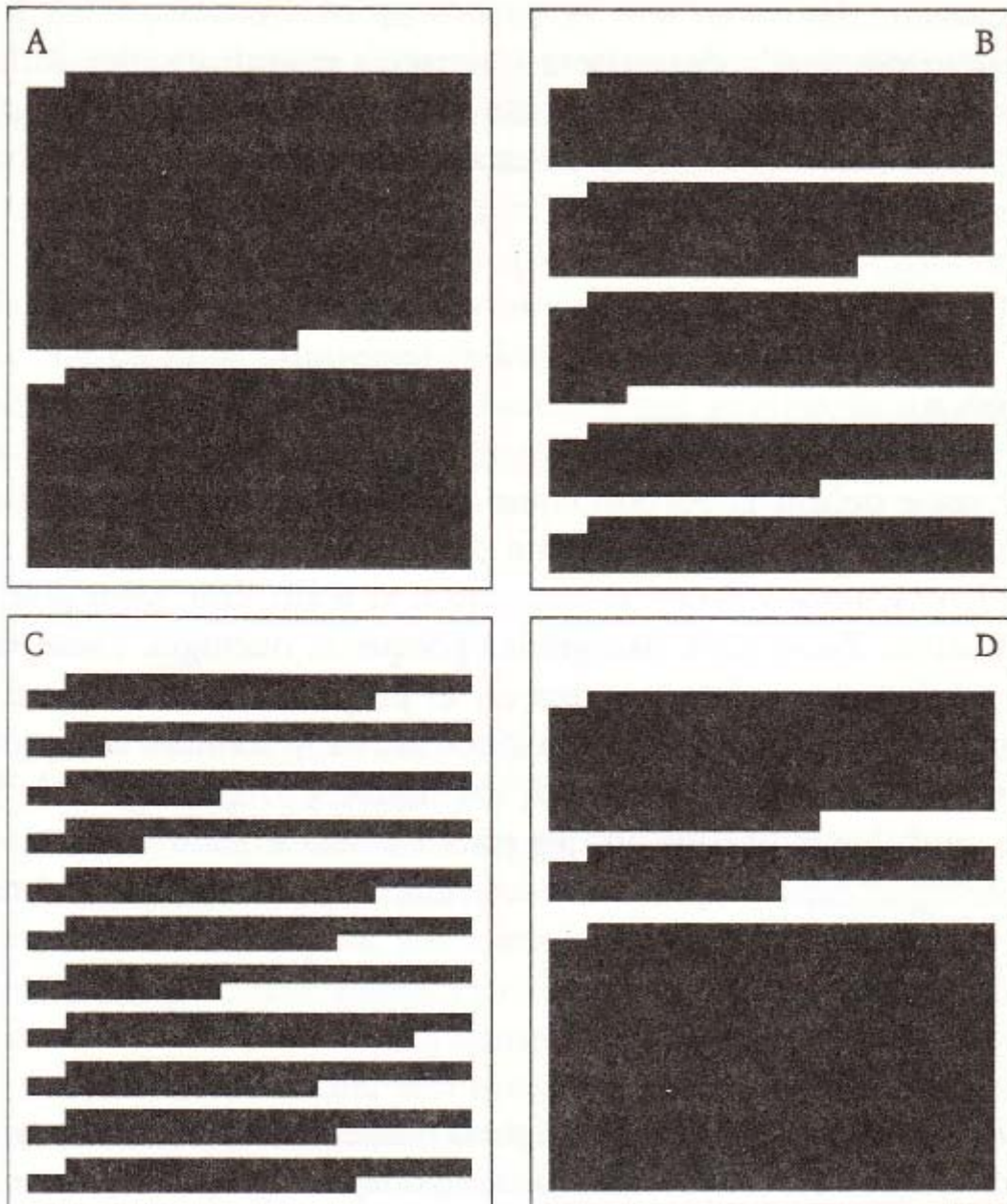


Figura 10. Distintos modelos de párrafo (tomado de Cassany, 1995: 83)

¿Qué es un párrafo? Una respuesta rápida podría llevarnos a definirlo como una serie de oraciones conectadas entre sí. Pero conviene concretar un poco más la definición, ya que es necesario que estas oraciones desarrollen una idea en común, esto es, que tengan una unidad de sentido. Por último, la información que ese conjunto de oraciones aporta conformando un párrafo debe resultar también coherente respecto del tema global que el texto expone, tal como señalan Garachana y Montolío (2000: 70).

La idea que parece subyacer es la de que a cada párrafo le debe corresponder una única idea del texto. Este planteamiento, como indica Serafini (1985), puede parecer

excesivamente mecanicista y simplista, pero está justificado desde un punto de vista didáctico para aquellos estudiantes que se encuentran con dificultades al escribir. Este método, además, debe asumirse sólo como hipótesis de trabajo, ya que después se va verificando a medida que se avanza en la escritura.

Los párrafos desempeñan diversas funciones: pueden servir para proponer ejemplos, sintetizar lo expuesto en párrafos anteriores, ampliar una información, etc. Serafini (1992: 131 y ss) establece los siguientes tipos de párrafos:

- 1) Párrafo de enumeración, que es uno de los modos más corrientes de organizar la información, presentando un listado de informaciones relacionadas entre sí.
- 2) Párrafo de secuencia, en donde los elementos se ordenan según un criterio explícito, por ejemplo, cronológico.
- 3) Párrafo de comparación / contraste, que indica las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, situaciones, ideas o personas, comparándolos según cierto número de categorías.
- 4) Párrafo de desarrollo de un concepto, en el que se da una idea principal, enunciada de forma explícita, que posteriormente se reafirma por medio de ejemplos o argumentaciones.
- 5) Párrafo de enunciado / solución de un problema, que emplea la forma retórica de plantear y posteriormente resolver un problema para desarrollar un tema dado.
- 6) Párrafo de causa / efecto, que presenta un acontecimiento o una situación seguidos por las razones que los han causado.
- 7) Párrafo de introducción, que –según la autora– suele ser el que todos consideran el más costoso por la necesidad de superar el obstáculo del folio en blanco, ya que normalmente tiene un contenido importante (indicar el problema, plantear la tesis, etc.).
- 8) Párrafo de conclusión, que tiene la función de dejar un buen recuerdo, enviar un postrer mensaje que resuma el sentido del escrito y dar a la lectura un sentido de plenitud.

También hemos de tener en cuenta que los párrafos no son unidades aisladas, sino que están relacionados entre sí. Para pasar de uno a otro, el escritor debe emplear los mecanismos de transición adecuados, como por ejemplo marcadores de organización del discurso (*en conclusión, en definitiva*), expresiones tematizadoras (*en cuanto a, en relación con*), expresiones adverbiales (*al día siguiente, en 1996*), etc.



Por su parte, Pérez Juliá (1998) realiza una división de párrafos de tipo cognitivista. Esta autora distingue, por un lado, entre párrafos núcleo y párrafos satélite. El párrafo o párrafos satélite suponen una expansión del núcleo y aportan información complementaria, al mismo tiempo que desempeñan su papel en lo que respecta al mantenimiento en la memoria de una parte de la información. Un tipo de párrafo satélite es el denominado párrafo glosa, que constituye una paráfrasis del tópico del párrafo anterior.

Junto al párrafo núcleo y al o los párrafos satélites, aparece el párrafo de acotación, que proporciona el contexto cognitivo necesario y enlaza con lo que los psicólogos cognitivistas llaman la memoria enciclopédica, formada por los conocimientos culturales que hacen posible la interpretación pragmática de un enunciado dentro de una situación.

Como se sabe, todo texto avanza porque a la información conocida se le añade otra nueva. Ese principio comunicativo que engarza la información conocida y la nueva queda satisfecho por el par compuesto de un párrafo núcleo y su correspondiente párrafo o párrafo satélites. En este punto se sitúa el párrafo de progresión, vinculado con lo que los psicólogos cognitivistas llaman la memoria episódica, esto es, aquella memoria, fundamentada en la experiencia personal, en que los contenidos aparecen organizados según un eje espacio-temporal (tiene una base biográfica). En este tipo de párrafos, la información se halla fuertemente jerarquizada, lo que se refleja en el uso de conectores de integración lineal, como por ejemplo en primer lugar, en segundo lugar, por último... Los verbos, por su parte, indican acciones concretas que se suceden en el tiempo.

Por último, el párrafo de recapitulación recoge las ideas más importantes sobre los tópicos tratados y, otras veces, las reduce o condensa. Se relaciona con los límites que impone la memoria a corto plazo.

Todo lo dicho, se puede resumir de la siguiente manera:

Grado de elaboración .....	memoria semántica .....	párrafo glosa
Congruencia .....	memoria enciclopédica .....	párrafo de acotación
Resolución focal .....	memoria episódica .....	párrafo de progresión
Distintividad .....	memoria a corto plazo .....	párrafo de recapitulación

(Pérez Juliá, 1998: 70)

En definitiva, el punto y aparte indica al lector que debe efectuar un *stop* en el proceso de la lectura para llevar a cabo las operaciones mentales de resumen, síntesis e integración de lo que acaba de leer en el párrafo. Y le comunica, además –

conjuntamente con el sangrado inicial y la mayúscula de la siguiente línea—, que se abre un nuevo bloque de texto (un nuevo párrafo), en el que se va a abordar otro aspecto temático distinto, aunque pertinente y coherente respecto al que se clausura (Figueras, 2001: 60).

#### 2.4.2. El punto y seguido

«Diminuto como una mota de polvo, el punto, ese mínimo picotazo de la pluma, esa miga en el teclado, es el olvidado legislador de nuestros sistemas de escritura. Sin él, las penas del joven Werther no tendrían fin y los viajes del Hobbitt jamás se acabarían. Su ausencia le permitió a James Joyce tejer el *Finnegans Wake* en un círculo perfecto y su presencia hizo que Henri Michaux hablara de nuestro ser esencial como de un mero punto, ‘ese punto que la muerte devora’. El punto corona la realización del pensamiento, proporciona la ilusión de un término, posee una cierta altanería que nace, como en Napoleón, de su minúsculo tamaño. Como siempre estamos ansiosos por empezar, no pedimos nunca nada que nos indique el comienzo, pero necesitamos saber cuándo parar; este pequeñísimo *mememto mori* nos recuerda que todo, incluso nosotros mismos, debemos algún día detenernos. Como un anónimo profesor inglés sugería en un olvidado tratado de gramática, un punto es «el signo de un sentido perfecto y de una oración perfecta.»

Sirva este texto del escritor Alberto Manguel<sup>102</sup> como inicio para explicar algunos aspectos del signo de puntuación por excelencia. Ya se ha dicho que se utilizó para separar las palabras y que a partir del siglo V los gramáticos lo usaban para marcar las pausas, escribiéndolo con altura variable: a la altura de la línea, que indicaba una pausa leve; a media altura, indicando una pausa un poco más larga, y el punto alto, que indicaba la pausa más larga y que podemos considerar como el antecedente de la función que actualmente ejerce el punto y seguido.

«El punto y seguido separa enunciados que integran un párrafo. Después de un punto y seguido se continúa escribiendo en la misma línea. Si el punto está a fin de renglón, se empieza en el siguiente sin dejar márgenes» (*Ortografía* de la RAE, 1999: 56).

Como vemos, poca es la información que nos da la normativa sobre el punto y seguido. Suele decirse que el punto sirve para indicar la separación entre oraciones independientes o que tienen sentido completo, pero, como recuerda Marsá (1986: 277), ni la independencia ni el sentido completo son conceptos obvios, ya que ninguna oración es totalmente independiente si forma parte de un texto. Ya hemos visto que la

---

<sup>102</sup> Alberto Manguel: «Elogio del punto», artículo aparecido en *Babelia*, suplemento cultural del diario *El País*, 29 de julio de 2006.

gramática textual tiende a considerar interrelacionados todos los elementos de un texto, pues el sentido de cada uno de ellos depende de su relación con la totalidad.

El punto y seguido suele emplearse para separar oraciones sin nexo sintáctico aparente, pero relacionadas temáticamente entre sí. Por consiguiente, son dos los criterios que se utilizan. Por un lado, el semántico, puesto que las oraciones deben estar unidas por un tema común, o, lo que es lo mismo, el lector espera que el escritor siga hablando de lo mismo. Desde el punto de vista sintáctico, las oraciones se presentan como yuxtapuestas (Marsá, 1986: 278). El punto se emplea 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 (Solà y Pujol, 1989: 37). Se pide, en definitiva, que la oración tenga sus constituyentes básicos: sujeto, verbo flexionado y complementos.

Pero a nadie escapa también que el punto es un recurso estilístico y que su uso depende, en ocasiones, de la intención del autor. Esto se ve claramente en literatura (de todos es conocido el estilo de Azorín, por ejemplo), pero también podemos comprobarlo en otro tipo de textos. Serafini (1992: 173) distingue entre estilo segmentado y estilo cohesionado. El primero se caracteriza por una sintaxis bastante simple, períodos sintácticos breves, muy poca subordinación y muchos puntos. El segundo, en cambio, tendría sus rasgos más sobresalientes en períodos sintácticos más largos, con abundancia de estructuras sintácticas subordinadas y también coordinadas. Este estilo se considera más apropiado para textos literarios, filosóficos y para la prosa científica y técnica en general. El estilo segmentado, por el contrario, revela poca madurez en el dominio de la escritura, aunque en ocasiones este tipo de prosa partida es utilizada por la publicidad para conseguir determinados efectos de estilo.

Podemos ejemplificar el estilo segmentado con este ejemplo de *Cruzar el Danubio*, de Ignacio Carrión. Naturalmente, al tratarse de una obra literaria, la concatenación de oraciones cortas pretende crear un determinado efecto sobre el lector<sup>103</sup>.

«Si le pillaban siempre estaba dispuesto a negociar. Estaba preparado para cualquier pacto. Aceptaría cualquier propuesta. Cualquier humillación. Marcharse del hotel inmediatamente. Pagar el triple del valor del cuchillo de la mantequilla. Se golpearía la frente con el cuchillo. Repetiría que no comprendía cómo había podido hacer una cosa así. Prometería no volver nunca al hotel. Suplicaría que de volver algún día al hotel no le pusieran a su alcance ningún cuchillo de la mantequilla. Razonaría que en los hoteles abundan los clientes maniáticos que piden las cosas más absurdas.» (Ignacio Carrión, *Cruzar el Danubio*, Destino, 1995, p. 17)

---

<sup>103</sup> En este caso, reproducir los pensamientos entrecortados de un hombre que habla en voz alta a una grabadora que registra sus palabras.

Este otro fragmento podría servir de ejemplo de estilo cohesionado. Corresponde a la novela de Javier Marías<sup>104</sup>, *Negra espalda del tiempo*.

«Creo no haber confundido todavía nunca la ficción con la realidad, aunque sí las he mezclado en más de una ocasión como todo el mundo, no sólo los novelistas, no sólo los escritores sino cuantos han relatado algo desde que empezó nuestro conocido tiempo, y en ese tiempo conocido nadie ha hecho otra cosa que contar y contar, o preparar y meditar su cuento, o maquinarlo. Así, cualquiera cuenta una anécdota de lo que le ha sucedido y por el mero hecho de contarlo ya lo está deformando y tergiversando, la lengua no puede reproducir los hechos ni por lo tanto debería intentarlo, y de ahí que en algunos juicios, supongo –los de las películas, que son los que mejor conozco–, se pida a los implicados una reconstrucción material o física de lo ocurrido, se les pide que repitan los gestos, los movimientos, los pasos envenenados que dieron o cómo apuñalaron para convertirse en reos, y que simulen empuñar otra vez el arma y asestar el golpe a quien dejó de estar y ya no está por su causa, o al aire, porque no basta con que lo digan y cuenten con la mayor precisión y desapasionamiento, hay que verlo y se les solicita una imitación, una representación o puesta en escena, aunque ahora sin el puñal en la mano o sin cuerpo en el que clavarlo –saco de harina, saco de carne–, ahora en frío y sin sumar otro crimen ni añadir nueva víctima, ahora sólo como fingimiento y recuerdo, porque lo que nunca pueden reproducir es el tiempo pasado o perdido ni resucitar al muerto que ya pasó y se perdió en ese tiempo.» (Javier Marías, *Negra espalda del tiempo*, Alfaguara, 1998, pp. 9-10)

Pero los estilos cohesionado y segmentado no sirven para cualquier lengua, ya que dependen de la estructura gramatical, las convenciones asociadas a cada tipo de texto y al estilo personal del autor. De esta manera, Cuenca (2001: 5) aventura la hipótesis de que el estilo del catalán es menos cohesionado que el del castellano o el del italiano, y más que el del inglés. Por otra parte, la influencia de esta lengua en los ámbitos científicos y en los de comunicación de masas ha incrementado la tendencia a reducir la longitud de las oraciones, sustituyendo otras pausas por puntos. Como se verá más adelante<sup>105</sup>, algunos manuales tienden a tildar de estilo *indiscutiblemente* periodístico el realizado con frases muy cortas y ritmo muy vivaz.

Más allá del estilo, hay quien identifica la longitud de las oraciones con las características de un autor o de su obra. Newmark (1987: 33) afirma que si un texto está bien escrito, la sintaxis refleja la personalidad del escritor: una sintaxis compleja reflejará sutileza (Proust, Mann), mientras que una simple denota sencillez. Para Grijelmo (2002: 317), en periodismo las oraciones largas en las que se encadenan elementos subordinados a la principal muestran un sentimiento de tristeza o melancolía, mientras que las frases cortas y contundentes reflejan dinamismo y pasión.

---

<sup>104</sup> En cuanto a los signos de puntuación, el también escritor Eduardo Mendoza dice sobre Javier Marías que es en el terreno de los signos de puntuación donde este autor hace sus mejores faenas (*El País*, 30 de junio de 2006, p. 53).

<sup>105</sup> Cuando se hable de los manuales de estilo periodístico y de otros manuales destinados a la redacción en 2.5.

Podemos decir como resumen, siguiendo a Figueras (2001: 68), que el punto y seguido transmite al lector la instrucción de suponer que lo que acaba de leer constituye una unidad sintáctica, semántica y pragmática, y que el segmento que viene a continuación es otra unidad sintáctica, semántica y pragmática de naturaleza distinta. Esta nueva unidad, que se anuncia mediante la mayúscula inicial, está temáticamente relacionada con la anterior por el hecho de que ambas forman parte del mismo párrafo, aunque cada una de ellas desarrolla un aspecto individual diferente dentro de la estructura informativa del párrafo.

El punto y seguido obliga al lector a realizar una breve parada para procesar convenientemente lo que ha leído, y le indica que debe enfrentarse al siguiente enunciado, suponiendo que el escritor sigue desarrollando el mismo subtema o aspecto temático específico del que trata el párrafo.

### 2.4.3. El punto y coma

A juicio de muchas personas, el punto y coma es el signo más arbitrario y, por ello, el de uso más difícil. Marsá (1986: 277) dice que el punto y coma es como la corbata, un recurso que realza la elegancia de quien lo usa con naturalidad y discreción, y acentúa la vulgaridad de quien lo usa con afectación.

En un artículo de prensa aparecido recientemente<sup>106</sup>, se dice que el punto y coma está a un paso de extinguirse, y para constatar su declive basta con ojear cualquier periódico: se pueden leer decenas de artículos sin toparse con ese signo. Es posible que este declive se explique por el desconocimiento y *las pocas reglas existentes que regulan su uso*<sup>107</sup>, lo que lleva, incluso, a algunos académicos a ironizar sobre el particular: «Yo lo pongo cuando me sobra con un punto y me falta con una coma», explica Gregorio Salvador, vicepresidente de la RAE. No falta quienes argumentan que, si el signo se está extinguiendo es porque ha perdido su utilidad, aunque es evidente que no se puede sustituir sin más por comas o puntos, puesto que el funcionamiento del sistema se vería afectado. El remedio, si lo hay, lo podemos encontrar en varios frentes: puede estar, tal vez, en el sistema educativo; también en el sentido común, como decía

---

<sup>106</sup> Artículo titulado «La misteriosa muerte del punto y coma», firmado por Gonzalo Suárez y aparecido en *La Razón*, 13 de abril de 2008, p. 44. Las citas que se reproducen están extraídas del citado artículo.

<sup>107</sup> Como se verá, dichas reglas existen y, por poner algún ejemplo, son superiores en número a las del punto y seguido, signo del que nadie plantea su declive ni, mucho menos, su extinción.

el académico y novelista francés Henry de Montherlant: «Uno reconoce inmediatamente a un hombre con sentido común por el uso que hace del punto y coma»; o, quizá, en la ironía: «No uses punto y coma. Son hermafroditas travestidos que no quieren decir nada. Lo único que demuestran es que fuiste a la Universidad. Cuando Hemingway se suicidó, puso un punto al final de su vida. La vejez se parece más a un punto y coma», concluyó el novelista anglosajón Kurt Vonnegut.

La *Ortografía* de la RAE (1999: 66-67) señala que debe utilizarse en los siguientes casos:

1. Para separar los elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones complejas que incluyen comas. Ejemplos:

*Las aceras están sucias; las persianas, llenas de grafitis; los servicios públicos, lentos; y los aparcamientos, escasos.*

*Cada una de las comisiones abordará un tema; la primera, la escolarización en valenciano; la segunda, los resultados educativos; la tercera, los programas de educación especial...*

2. Para separar proposiciones yuxtapuestas, especialmente cuando en éstas se ha empleado la coma. Ejemplos:

*Fue necesario que la policía vigilara el recinto todas las noches; hubo que establecer turnos.*

*El niño, sonriente, corrió hacia el dormitorio; sus padres acababan de despertarse.*

*El número de trabajadores que se estaba quedando en paro, consecuencia de la crisis económica, era preocupante; lo sindicatos, entre otros agentes, tendrían que intervenir para salvar la situación.*

*A las cinco de la madrugada todavía continuaba la fiesta; seguramente, no tendrían que ir a trabajar al día siguiente.*

Advierte la *Ortografía* de la RAE (1999: 66) que en muchos de estos casos se podría optar por separar los períodos con punto y seguido. La elección del punto y seguido o del punto y coma depende de la vinculación semántica que exista entre las oraciones o proposiciones. Si el vínculo es débil, se prefiere usar un punto y seguido; mientras que, si es más sólido, es conveniente optar por el punto y coma.

En efecto, la razón fundamental para diferenciar el punto y coma del punto está en la vinculación semántica entre los segmentos. Si el que escribe quiere dejar claro que los dos segmentos del texto están temáticamente muy relacionados entre sí, empeará el punto y coma para unirlos. Veamos el siguiente ejemplo:

«A *sangre fría*, la novela de Truman Capote, es la reconstrucción de un asesinato gratuito y terrible; el protagonista de *Las ratas*, la novela de Delibes, es un hombre medio subnormal, capaz de matar para que otro cazador, no menos pobre que él, no invada su territorio; Francisco Pino dedica uno de sus más hermosos libros a un santo aturdido que casi nunca sabe por dónde va ni dónde tiene la cabeza; en *Sangre sabia*, de Flannery O'Connor, un perturbado abrasa sus ojos en cal viva para ver mejor; y en *El otoño del patriarca*, de García Márquez, un dictador incluye a pobres niñas asustadas en su dieta de insaciable fauno glotón. Ogros, traficantes de órganos, santos inocentes, amantes que deliran y muchachas que hacen de la desgracia la ley feroz que aglutina sus sueños, son algunas de las criaturas que pueblan esas galerías de la marginalidad y la excepción de la que se alimenta una buena parte de los libros que existen.»

(G. Martín Garzo, "El cielo prometido", *El País*, domingo 9 de febrero de 2003, p.13)

Observamos aquí que el autor podría haber optado por separar cada una de esas obras con un punto y seguido; pero ha preferido hacerlo con un punto y coma, ya que todas están unidas por un mismo hilo en común: lo terrible de sus personajes o de los argumentos que nos cuentan.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los dos puntos, el punto y coma no indica que el nuevo segmento tenga que interpretarse como causa, consecuencia, reformulación, resumen, etc. de lo dicho anteriormente. El punto y coma sólo yuxtapone los dos segmentos y no proporciona ninguna pista sobre la naturaleza informativa de lo que sigue.

Con el uso del punto y coma formamos, en ocasiones, textos mucho más elaborados y coherentes, ya que están mejor perfiladas las relaciones de sentido entre sus diversas partes. La sustitución del punto y coma por el punto –en las ocasiones en que es posible dicha sustitución– puede llevar a un estilo demasiado entrecortado y a dificultar el correcto establecimiento de las relaciones semánticas que se van desarrollando en el texto.

Para explicar el uso del punto y coma, Millán (2005:44) hace un experimento en el que parte de tres oraciones separadas por comas (I) y va añadiendo detalles. En el estadio II introduce elementos con comas en cada una de las oraciones, lo que obliga a separarlas con punto y coma. En III continúa añadiendo elementos y eso aconseja separar las oraciones con punto y seguido.

- I. Vino Juan, subió la fruta, le pagué.
- II. Vino Juan por la mañana, apenas había amanecido; subió la fruta: peras, manzanas, uvas y una gran sandía; le pagué, como siempre, al contado.

III. Vino Juan por la mañana, apenas había amanecido, a pesar de que sabe de sobra que me acuesto tardísimo y no me gusta madrugar. Subió la fruta lentamente, golpeando cada escalón con su pierna mala: peras, manzanas, uvas y una gran sandía; pero no tenía –o no quiso traerme– pimientos de su huerta. Le pagué, como siempre, al contado, a pesar de sus protestas de que se lo dejara a deber.

3. Establece también la *Ortografía* que se suele colocar punto y coma, en vez de coma, delante de las conjunciones o locuciones conjuntivas como *pero*, *mas* y *aunque*, así como *sin embargo*, *por tanto*, *por consiguiente*, *en fin*, etc., cuando los períodos tienen cierta longitud y encabezan la proposición a la que afectan.

La posibilidad de emplear el punto y coma para delimitar los dos miembros de las estructuras adversativas, así como de las adverbiales impropias (causales, concesivas, finales, consecutivas, comparativas y condicionales), constituye, a juicio de Figueras (2001), un argumento a favor de la idea de que este signo, a diferencia del punto y seguido, transmite una mayor vinculación semántica entre dos unidades textuales. El hecho de que sea necesario un conector para determinar la correcta interpretación del nuevo segmento (como causa, consecuencia, finalidad, etc.) demuestra, precisamente, que el punto y coma no establece ningún tipo de relación jerárquica entre los miembros que delimita.

No obstante lo dicho en 3, la *Ortografía* de la RAE (1999: 67) señala que si los bloques no son muy largos, se prefiere la coma (*Vendrá, pero tarde*); y que si los períodos tienen una longitud considerable, es mejor separar con punto y seguido (*Este verano, varios vecinos del inmueble tienen previsto poner en venta sus respectivas viviendas. Por consiguiente, son previsibles numerosas visitas de posibles compradores*).

Hemos dicho anteriormente que la elección del punto y seguido o del punto y coma depende de la vinculación semántica que exista entre las oraciones o proposiciones. Si el vínculo era débil, se prefería el punto y seguido; si era más sólido, era conveniente optar por el punto y coma. Pues bien, la *Ortografía* también establece que sería posible separar los mencionados períodos con dos puntos, puesto que casi siempre subyacen las mismas relaciones expresadas en el apartado 5.3.4 de dicho tratado, que son las de causa-efecto, conclusión o resumen de la proposición anterior y verificación o explicación de la proposición anterior, que suele tener un sentido más general.

A nuestro juicio, este último aspecto es bastante confuso, ya que el punto y coma por sí solo no anuncia ningún contenido temático de lo que va a venir, ni produce una relación de subordinación o de coordinación entre ambos segmentos. Lo único que se



establece entre ellos es, desde el punto de vista sintáctico, una yuxtaposición, y una proximidad temática desde el punto de vista semántico<sup>108</sup>.

#### 2.4.4. Los dos puntos

Como hemos dicho, este signo de puntuación no es equivalente nunca a la coma ni al punto y coma, ya que lo que precede y sigue a los dos puntos está estrechamente relacionado no sólo semánticamente, como en el caso del punto y coma, sino, sobre todo, sintácticamente, pues siempre se establece una relación (causal, consecutiva, completiva...). Millán (2005: 49) considera los dos puntos como una ventana abierta por la que puede penetrar cualquier cosa (introducir citas literales, introducir explicaciones, etc.). Hay escritores que utilizan profusamente los dos puntos, creando una especie de *efecto de cascada*, como en este fragmento de una novela de Álvaro Pombo:

«El problema fue siempre lo contrario de lo que parecía: no que Matilda no se adaptara a las esposas del claustro, sino que las esposas del claustro no se adaptaran a Matilda: sentían demasiada curiosidad por ella: la encontraban demasiado guapa y demasiado elegante: la admiraban y su admiración era una barrera infranqueable. Y Matilda se dedicó seriamente a sus hijos aquellos años, y también se dedicó a Juan Campos porque le amaba: que sea esto la piedra de escándalo, la contradicción de este relato: Matilda Turpin nunca dejó de amar a Juan Campos.»

(Álvaro Pombo, *La fortuna de Matilda Turpin*, Planeta, 2006, p.220)

La *Ortografía* de la RAE (1999: 63) señala que los dos puntos detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue, y se usan en los casos siguientes:

1. Después de anunciar una enumeración. Ejemplo:

*Mi tío Luis me regaló tres libros: uno de Borges, otro de Galeano y el tercero de Javier Marías.*

También para cerrar una enumeración, antes del anafórico que lo sustituye, se utilizan los dos puntos. Ejemplo:

*Sencillez, elegancia, personalidad: esas son las características que le interesaban.*

2. Para introducir una cita textual. Ejemplo:

---

<sup>108</sup> A este respecto, ver las opiniones de De la Fuente González (2003) en el apartado siguiente.

*Ya lo dice el refrán: «Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija».*

En este caso, la Academia señala que tras los dos puntos se suele escribir la primera palabra con mayúscula.

3. Tras las fórmulas de saludo en las cartas y documentos. También en este caso se escribe con mayúscula la palabra que sigue a los dos puntos y, generalmente, en un renglón aparte. Ejemplo

*Querido Javier:*

*Te escribo esta carta para comunicarte...*

4. Para conectar oraciones o proposiciones relacionadas entre sí sin necesidad de utilizar otro nexos. Son varias las relaciones que se pueden expresar, según la *Ortografía*:

- a) Relación causa efecto. Ejemplo:

*Me he quedado sin gasolina: no podré llegar con el coche.*

- b) Conclusión o resumen de la proposición anterior. Por ejemplo:

*Todos los alumnos exponían al tutor sus problemas personales: no llegaron a ningún punto en común.*

- c) Verificación o explicación de la proposición anterior, que suele tener un sentido más general. Ejemplo:

*Este verano viajaremos por Castellón, Valencia, Alicante y Cartagena: por toda la costa de Levante (Gómez Torrego, 2007a: 259).*

5. Para introducir ejemplos de lo dicho anteriormente. En estos casos, pueden aparecer algunas de las fórmulas que se utilizan para introducirlos, como *por ejemplo, como los siguientes, verbigracia...* (Gómez Torrego, 2007a: 258). Ejemplos:

*Prefiero autores españoles: Muñoz Molina, Pérez Reverte, Julio Llamazares...*

*La partícula «se» también puede reflejar impersonalidad. Por ejemplo: «Se saluda a los embajadores».*

6. Con frecuencia los dos puntos aparecen también detrás de las expresiones *ahora bien, en otras palabras, en síntesis, en resumen, pues bien, en consecuencia, es más, más aún, o mejor* (Gómez Torrego, 2007a: 261). Ejemplos:

*Todavía no ha llegado. Es más: no creo que venga esta tarde.*

7. En textos jurídicos y administrativos, se colocan dos puntos después del verbo, escrito con todas sus letras mayúsculas. La primera palabra del texto que sigue a este verbo se escribe siempre con inicial mayúscula y el texto forma un párrafo diferente. Por ejemplo:

*CERTIFICA:*

*Que don Alfredo Pérez Sierra ha cursado estudios...*

Gómez Torrego (2007a: 260) señala que este uso es una excepción a la norma, ya que, como regla general, no deben ponerse dos puntos ni delante ni detrás de conjunción (*\*El entrenador dijo: que ganaremos el partido*).

Hemos dicho antes que la *Ortografía* señala que también se utilizan los dos puntos para cerrar una enumeración, antes del anafórico que los sustituye. Ejemplos:

*Natural, sana y equilibrada: así debe ser una buena alimentación.*

*Terremotos, inundaciones y erupciones volcánicas: esas son las principales catástrofes naturales.*

Sin embargo, De la Fuente González (2003) demuestra que ni los dos puntos constituyen la única solución ortográfica ni la estructura en que aparecen es tan simple. Después de ahondar en el concepto de anafórico (al que también se puede denominar término acumulador, elemento globalizador, etc.), y establecer la tipología morfosintáctica del elemento (puede tratarse de numerales, indefinidos, pronombres y adverbios anafóricos, etc.), señala que el encuentro del término acumulador o anafórico y la enumeración se produce en tres tipos de contextos o yuxtaposiciones, a los que él denomina barrera, cumbre e incisos. En el primero, entre la enumeración y el elemento anafórico, la pausa produce un corte fuerte (*Natural, sana y equilibrada: así debe ser una buena alimentación*). En el segundo, el elemento acumulador es como el remate de una ascensión, su culminación (*Los rusos, los serbios, los franceses, todo el mundo es detenido en la calle*). En el prototipo inciso, el elemento totalizador tiene un carácter de inciso y se pronuncia en un nivel de tono más bajo que el conjunto de la oración (*Habla de Azcárate, de Salmerón, de Moret, de Melquíades Álvarez, de Menéndez Pelayo, de*

*Echegaray y de Cajal, todos miembros del profesorado español, lo mismo que él, y que, de venir a Munich, tampoco podrían alojarse en el Hotel de los Tres Cuervos).*

Como ya hemos podido ver, las soluciones ortográficas en cada uno de los tres casos anteriores no son sólo los dos puntos, sino también la coma, el punto y coma, el punto y los puntos suspensivos, como demuestra De la Fuente con abundantes textos extraídos de obras literarias, diarios, manuales, ensayos, etc. Veamos algunos ejemplos:

*Naturaleza, pueblo, mujeres; éstos son los tres temas fundamentales –y los tres grandes amores– del admirado poeta (Azorín).*

*Fea, ignorante y, sobre todo, frugal. Tal es, en mi concepto, la única mujer posible para un escritor (Julio Camba).*

*Anselmo Miguel y Beethoven, Solana y el Greco, Baroja y Goya, Chicote y el jamón con setas... Esto era, según Nogales, el café del 'Nuevo Levante' (Julio Camba).*

Por tanto, concluye el citado autor, hay que acostumbrarse a la idea, más bien realidad, de que hay contextos de puntuación (prácticamente todos) que admiten no un solo signo, sino un variado conjunto de soluciones ortográficas. La normativa simple o simplificadora de la Real Academia –sigue diciendo– parece contradecir la realidad (los textos escritos), mucho más variada y rica, y a la que no es posible cerrar los ojos ni dar la espalda (De la Fuente, 2003: 18).

#### **2.4.5. La coma**

La coma es el signo más utilizado por los estudiantes en sus escritos, y es también el signo que más errores presenta en su uso. El problema, a juicio de Figueras (2001: 88), obedece a varias causas: en primer lugar, la polifuncionalidad asociada a la coma no ayuda demasiado a formarse una idea clara del valor pragmático-discursivo de este signo; en segundo lugar, es el signo que más relación tiene con la organización sintáctica del período; y, en tercero, la ya comentada relación entre la coma y las pausas en la lengua oral. De ahí, la indicación que aparece en gran parte de los manuales consultados: no debe colocarse coma entre sujeto y predicado, y tampoco puede utilizarse este signo para separar el verbo de sus complementos fuertes (complemento directo, indirecto, preposicional, atributo y predicativo) si estos aparecen en un orden lineal.

Vamos a resumir aquí los usos principales de la coma:

El uso más claro (y, también, el más frecuente) es el de coordinar los elementos de una serie, o, como dice la *Ortografía* (1999:58), separar los miembros de una enumeración o los miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un enunciado.

Ejemplos:

*He traído cuadernos, lápices, sacapuntas y gomas de borrar.*

Normalmente, la conjunción suele cerrar la serie y, por tanto, no debemos poner coma delante de ella. Pero eso no quiere decir que coma y conjunción sean siempre incompatibles, porque debemos colocar coma delante de las conjunciones *y, e, ni, o, u* en los siguientes casos:

- a) Cuando la secuencia que encabeza expresa un contenido (normalmente consecutivo o temporal) distinto al elemento anterior. Ejemplo:

*Nos dijo que para el examen podríamos utilizar el libro, los apuntes y la guía, y siguió explicando el tema.*

- b) Cuando la conjunción enlaza con toda la proposición anterior, y no sólo con el último elemento. Ejemplo:

*Devolvió las llaves, el mando a distancia, el teléfono, y no lo volvimos a ver más.*

- c) Si la nueva oración tiene un sujeto distinto. Ejemplo:

*Mi hermano se fue con Carlos y Francisco, y Elena se quedó con Arturo.*

En este caso, la supresión de la coma también produciría ambigüedad.

- d) La *Ortografía* recomienda su empleo cuando el período sea especialmente largo. Ejemplo:

*Los instrumentos de precisión comenzaron a perder su exactitud a causa de la tormenta, y resultaron inútiles al poco tiempo.*

- e) Cuando los distintos elementos que componen una enumeración están separados por punto y coma, delante de la conjunción y que suele preceder al último elemento de la serie, puede ponerse coma o punto y coma. Ejemplo:

*En los armarios encontrarás los trajes; en los cajones, los pañuelos, y en los estantes, las corbatas.*

- f) También, cuando aparece la expresión *y viceversa*. Ejemplo:

*Cuando yo trabajo mi marido se ocupa de la casa, y viceversa (Gómez Torrego, 2007a: 247).*

Se pone una coma para aislar el vocativo del resto de la oración. Ejemplos:

*Mario, ven aquí.  
Ven aquí, Mario.  
He dicho, Mario, que ventas.*

Los incisos que interrumpen una oración se escriben entre comas. La *Ortografía* señala que también se pueden utilizar paréntesis, sobre todo si el inciso es largo o de escasa relación con lo anterior, o incluso rayas, si es una aclaración que interrumpe el discurso. La diferencia entre una u otra opción depende de cómo perciba quien escribe el grado de conexión que el inciso mantiene con el resto del enunciado.

Cuando se habla de incisos se hace referencia, básicamente, a los siguientes supuestos:

- Aposiciones explicativas. Ejemplo:

*Cuando salí de mi casa, Mario, el portero del inmueble, todavía no había llegado.*

- Propositiones de relativo explicativas. Ejemplo:

*Los alumnos de 4.º C, que habían leído el libro, pasaron la prueba sin problemas.*

- Las construcciones absolutas. Ejemplo:

*Acabado el turno de réplica, el presidente volvió a tomar la palabra.*

- Cualquier comentario, explicación o precisión a lo dicho. Ejemplo:

*Todos, incluido tú, iréis a la manifestación.*

- La mención de un autor u obra citados. Ejemplo:

*La respuesta, según Dylan, está en el viento.*

Cuando se invierte el orden normal de la frase. Aunque es difícil determinar cuál es el orden canónico de los elementos de una oración, el clásico sujeto + verbo + complementos es, en líneas generales, el que más se le acerca. Así pues, si

anteponemos, por ejemplo, un complemento circunstancial, lo más normal es que vaya separado del resto de la oración por una coma.

Gómez Torrego (2007a: 243) no habla de cambio de orden, sino de «separar una acción o construcción circunstancial cuando aparece al principio del enunciado: *Tan pronto como lo supo, me comunicó la noticia*».

Figueras (2001: 96) habla de tematización, es decir, aquellos casos en los que se coloca al principio o al final de la secuencia un constituyente que representa información conocida o presupuesta. En estos casos, los elementos tematizados se separan con una coma del resto de la oración. «La tematización es un recurso muy productivo en el texto escrito, ya que permite mantener un orden lógico en la exposición: la información conocida precede a la información nueva». Ejemplos propuestos por la autora:

*El contrato de arrendamiento de la vivienda, la pareja lo firmó en septiembre.*  
(tematización del complemento directo)

*Al interesado, la empresa le ha ofrecido la posibilidad de trabajar en el extranjero* (tematización del complemento indirecto).

De igual modo, las proposiciones subordinadas adverbiales, si aparecen al principio, se suelen separar del resto del enunciado con una coma. Ejemplo:

*Cuando empezó el festival, los asistentes prorrumpieron en aplausos.*

La *Ortografía* también dice que «suele» anteponerse una coma a la conjunción o locución conjuntiva en:

Las proposiciones coordinadas adversativas introducidas por conjunciones como *pero, mas, aunque, sino*. Ejemplo:

*Es una buena cámara, pero el objetivo no tiene mucho alcance.*

Delante de las proposiciones consecutivas introducidas por *con que, así que, de manera que...* Ejemplo:

*No ha explicado ese punto, de manera que nadie ha entendido su propuesta.*

Delante de proposiciones causales lógicas y explicativas. Ejemplo:

*Se cansa aunque no anda, porque tiene un problema respiratorio.*

En este último punto, advierte Figueras (2001), la presencia o ausencia de coma puede hacer variar la interpretación de la secuencia, tal y como se muestra en el siguiente ejemplo:

*El vecino se ha ido de vacaciones porque necesitaba descansar* (= la causa de irse de vacaciones es la necesidad del descanso).

*El vecino se ha ido de vacaciones, porque el buzón está lleno de cartas* (= porque el buzón está lleno de cartas, puedo afirmar que el vecino se ha ido de vacaciones).

A la primera la llama causal del enunciado y a la segunda causal de la enunciación.

Los enlaces como *esto es, es decir, o sea, en fin, por último, por consiguiente, sin embargo, no obstante, además, en tal caso, por lo tanto, en cambio, en primer lugar*, y también, a veces, determinados adverbios o locuciones que desempeñan la función de modificadores oracionales, como *generalmente, posiblemente, efectivamente, finalmente, en definitiva, por regla general, quizás*, colocados al principio de una oración, se separan del resto mediante una coma (Ortografía, 1999: 62).

Figueras (2001: 107) habla de elementos conectivos y señala como ‘incisos’ conectivos las expresiones siguientes: *así, así pues, en consecuencia, por consiguiente, por (lo) tanto, por ende, por eso, al fin y al cabo, ahora bien, en cambio, en realidad, de hecho, en principio, en primer lugar, en segundo lugar, para empezar, por un lado, por otro lado, en definitiva, en efecto, por el contrario, de todos modos, de todas maneras, sin duda, al contrario, por el contrario, al menos, no obstante, sin embargo, en general, encima, por ejemplo, así y todo, aparte de eso, además, , en todo caso, en ese caso, en tal caso, si acaso, a saber, es decir, esto es, o sea, en otras palabras, en cualquier caso, de cualquier manera, con todo, empero, en conclusión, en síntesis, en resumen, en resumidas cuentas, en suma, en fin, por último, en último término, etc.*

La coma también se utiliza en los casos en que se omite un verbo, bien porque ha sido mencionado antes o porque se sobreentiende. Ejemplo:

*El español perdió su oportunidad el viernes; el danés, el sábado.*

La coma también puede indicar que se ha suprimido el verbo junto con algún complemento (el atributo, en una estructura copulativa; o el complemento directo, indirecto o preposicional, en una estructura predicativa). Ejemplo:

*Juan le dio una patada a Sergio; Sergio, a Pablo; y éste, al primero que pasó por allí.*



Por último, la coma también sirve para desambiguar enunciados que tienen más de una posible interpretación. Aunque ya nos hemos referido a esta función en diversos lugares del trabajo, no está de más insistir en este punto, ya que constituye uno de los aspectos más didácticos para hacer ver a los alumnos la importancia de este signo en la construcción de la frase y en la correcta interpretación de los enunciados.

## **2.5. LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS LIBROS DE ESTILO**

Para Gómez Font, miembro del Departamento de Español Urgente, quienes dictan las normas de uso hoy en día no son los diccionarios ni las gramáticas ni los libros de ortografía, sino los manuales de estilo, que en su mayor parte pertenecen a los medios de comunicación, es decir, a la prensa, tanto escrita como oral. Cualquier aproximación que se haga al estudio del español deberá tener en cuenta este tipo de publicaciones, ya que, en muchos casos, la redacción o revisión de los textos corre a cargo de expertos en lengua. En todo caso, su importancia está fuera de toda duda ya que hoy en día, según la opinión del citado autor, los verdaderos maestros del idioma son los medios de comunicación, pues son ellos los encargados de difundir los nuevos usos de la lengua.

Es muy difícil dar un concepto único de libro de estilo. Tomando como referencia diversas definiciones extraídas de diccionarios de periodismo, Fernández de Beaumont (1987: 38) señala que se pueden ver en ellos una serie de características comunes. En primer lugar, todas las definiciones hacen hincapié en la condición de conjunto de normas. Un libro de estilo se presenta como algo normativo. En segundo lugar, estas normas se utilizan para la redacción de noticias. Y, en tercer lugar, tienen como finalidad unificar criterios ortográficos y la presentación adecuada de originales.

Hay que tener en cuenta que un libro de estilo se crea, fundamentalmente, para ayudar a fijar la identidad del periódico y no sólo como recordatorio de las normas ortográficas y de escritura más importantes. Por esa razón, Cebrián (1981: 32) señalaba que un libro de estilo periodístico no garantiza la belleza del idioma ni es un manual para aprender a escribir. Sus reglas se refieren más bien a la pureza y corrección gramatical del lenguaje empleado; a la manera de utilizar los diversos tratamientos (yo, usted...), según las ocasiones; al modo de escribir las cifras (en letras o guarismos); al significado o empleo de las siglas; a la traducción de palabras o nombres extranjeros y

cosas de este tipo. No obstante, también deja bien claro que un libro de estilo no es una gramática ni un diccionario al uso. Es, simplemente, un código interno de una redacción de cualquier medio informativo que trata de unificar sistemas y formas expresivas con el fin de dar personalidad al propio medio y facilitar la tarea del lector

En cualquier caso, en la mayoría de los libros de estilo se hace hincapié en el hecho de que sus páginas no pretenden ser una gramática o una guía de composición retórica, pues se supone que un periodista conoce las normas gramaticales cuando escribe sus artículos. Si acaso, el libro de estilo puede aclarar ciertos puntos difíciles o discutibles, interpretar algunas normas que resulten ambiguas o explicar ciertos usos ya aceptados en el idioma.

Vamos a analizar en las siguientes páginas el tratamiento que hacen de los signos de puntuación algunos libros de estilo publicados en España. En primer lugar, nos centraremos en los libros de estilo periodísticos y analizaremos el tratamiento que sobre los signos de puntuación realizan tres grandes diarios de ámbito nacional (*El País*, *El Mundo* y *Abc*), cuyos libros de estilo no son de circulación interna para sus redactores sino que han sido publicados y pueden ser consultados por cualquier interesado en el tema. Aunque no lo reseñamos aquí expresamente, debido a que el tratamiento que hace de la puntuación reproduce básicamente lo establecido en la *Ortografía* académica, sí queremos hacer mención aquí del *Manual del español urgente*, de la agencia EFE, trabajo pionero en cuestiones normativas dirigidas a los medios de comunicación. En segundo lugar, nos ha parecido interesante analizar el tratamiento que sobre el tema realiza el libro de estilo de TVE, ya que es un medio fundamentalmente oral y no escrito (esto es, existe un factor de oralización muy importante, aunque se tomen como referencia las noticias escritas). Y en tercer lugar, también nos ha parecido interesante ofrecer un panorama general sobre los distintos libros de estilo que han surgido en los últimos años destinados a diferentes colectivos (universitarios, juristas, etc.) que tienen como parte importante de su labor la expresión escrita y que también han dedicado algunas páginas a los signos de puntuación.

## 2.5.1. Libros de estilo periodísticos

### a) *Libro de estilo de El País* (2002)

Son muchas las cuestiones relacionadas con la puntuación (aunque también se tratan otras cuestiones) que aparecen a lo largo de todo el libro. Así, en 2.19 señala que no debe suprimirse la preposición *de* delante del número con los años de la persona, vaya entre comas o entre paréntesis («Juan López, de 25 años» o «Juan López (de 25 años)»); en 2.21 se establece que las citas o reproducciones literales de un texto irán entrecomilladas, no en cursiva; en 2.24, que es una incorrección sintáctica emplear *que* cuando se hace una cita en estilo directo. Para expresar las palabras tal como fueron dichas no debe utilizarse el *que*, y sí los dos puntos y las comillas; en 4.10, que los ladillos y las firmas no llevan punto final, etc.

Con todo, este manual dedica a los signos de puntuación todo un capítulo, el número 11 (pp. 117-139), que lleva el título de «Signos ortográficos», y estudia la coma, el punto, el punto y coma, los dos puntos, las comillas, el paréntesis, los corchetes, el guión, la barra, los signos de interrogación y exclamación, el apóstrofo, los puntos suspensivos, el asterisco y la cedilla. También se incluyen en este capítulo todas las cuestiones relativas a los acentos, las mayúsculas y las minúsculas.

En el apartado 11.1, relativo a la coma, señala que las reglas para el uso «están tomadas fundamentalmente de la *Gramática de la lengua española* editada por la Academia (Madrid, 1959), con algunas explicaciones adicionales». Hay que suponer que las reglas de las que habla no se refieren sólo a la coma, sino también a los restantes signos de puntuación que en este libro se analizan. En todo caso, llama la atención que en esta edición del año 2002 todavía sigan basándose en la *Gramática* del año 1959, como en otras ediciones anteriores, y no en la *Ortografía* de 2001, actualmente vigente.

A la coma destina once apartados. Como la mayoría hacen referencia a usos de la coma ya vistos, comentamos sólo los que aportan alguna novedad.

En el epígrafe nueve se hace referencia a tres tipos de errores que se cometen con «harta frecuencia en el uso de la coma». Son, en sustancia, casos de ambigüedad no contemplados en la *Ortografía*, pero sí en otros manuales<sup>109</sup> especialmente destinados a periodistas, pues estos errores parecen ser frecuentes en la prensa escrita:

---

<sup>109</sup> Es el caso del libro de Grijelmo (2002): *El estilo del periodista*.

- Antes del adverbio *como*, este signo ortográfico cambia el significado en muchas oraciones. No es igual «no lo hice como me dijiste» (lo hizo de distinta forma) que «no lo hice, como me dijiste» (no lo hice, luego cumplió el encargo).
- Aplicada a ciegas, la norma de encerrar entre comas un nombre propio, cuando lo que le precede en la oración es el cargo o condición de la persona nombrada, lleva al error. No es lo mismo escribir «el capitán José Fernández ha sido condecorado» que «el capitán, José Fernández, ha sido condecorado». Tal como está redactado el segundo de los ejemplos, José Fernández es el único capitán que existe.
- Cuando se omite antes de un complemento circunstancial y altera la concordancia. Ejemplos: «el general pidió orden durante su toma de posesión» y «el general pidió orden, durante su toma de posesión». En el primer caso, solamente reclamaba orden para el acto en el que tomaba posesión. En el segundo pide orden en términos generales, y la petición se produce durante el citado acto.

Recomienda eliminar la coma siempre que se pueda, sobre todo en las frases cortas. Por último, señala que «hay que evitar el error de convertir en una oración con verbo elidido aquellos títulos simplemente enunciativos que enmarcan un escrito. «El general en su laberinto» no puede ser «el general, en su laberinto». «El fútbol antes de la guerra» no podría convertirse en «el fútbol, antes de la guerra».

Por lo que hace referencia al punto, el *Libro de estilo* resume su uso en seis epígrafes, sin distinguir entre punto y seguido, punto y aparte y punto final, ni hacer referencia (como en el caso de la coma) a las pausas o la entonación. Dice que «se emplea punto (.) para indicar el final de una oración, para marcar los millares en las cantidades numéricas escritas con cifras, en las fracciones de hora y para las iniciales de nombres o apellidos». Como en la *Ortografía*, aborda la combinación del punto con otros signos (paréntesis, rayas, comillas, dos puntos) y otras cuestiones más ceñidas al formato periodístico, como son los titulares, las firmas y los ladillos: «No se pondrá punto final a los textos –normalmente constituidos por una sola oración– que se componen en línea aparte y, por lo general, en otro tipo de letra. Por ejemplo, los titulares, las firmas y los ladillos no engatillados (los engatillados sí, puesto que forman parte del párrafo que encabezan). Ahora bien, esta norma es de orden general; se aplicará a todos los textos de una misma especie, con independencia de que, en un caso

concreto, no se cumplan algunos de los requisitos exigidos. Un pie de foto, aunque conste de una sola oración, llevará punto final».

Seis epígrafes dedica también este manual al punto y coma. Dice de él que «señala pausa y descenso en la entonación; no como el punto, que cierra una oración completa, sino como mero reposo entre dos o más miembros de ésta». Se trata, afirma, «del signo más subjetivo, que depende en gran medida de la voluntad del autor», y, a continuación, establece los usos más habituales.

Sobre los dos puntos, el *Libro de estilo* establece que «señala una pausa precedida de un descenso en el tono; pero, a diferencia del punto, denota que no se termina con ello la enumeración del pensamiento». A continuación establece los usos más habituales, que son, básicamente, los recogidos tanto en la *Ortografía* como en otros manuales.

No obstante, en el apartado cuarto se refiere a una cuestión periodística: en los titulares se utilizarán dos puntos, después del nombre de una persona, para indicar una frase, aunque no sea textual. Por ejemplo: «Stevenson: Creo en el perdón de los pecados y en la redención de la ignorancia»; pero no después del nombre de una ciudad: «Dallas: Kennedy ha sido asesinado».

#### b) *Libro de estilo* de *El Mundo* (1996)

En el prólogo al libro (pp.13-16), el director del periódico, Pedro J. Ramírez, da cuenta de su proceso de gestación, y señala que se ha intentado combinar la concreción de lo establecido con una flexibilidad en su aplicación, porque «no hay que olvidar que *El Mundo* es el periódico desde cuyas páginas Francisco Umbral y otros grandes escritores hacen constantes aportaciones innovadoras al idioma, la gramática y hasta la ortografía. Sin un marco de plena libertad de creación nada de eso sería posible». Pero también advierte que hay otros periodistas para quienes el castellano es un mero instrumento de comunicación y para ellos estas normas de redacción y sintaxis pueden facilitarles el trabajo y proporcionar al periódico una homogeneidad básica en las formas.

En cuanto al lenguaje periodístico, el director prefiere que los hechos aparezcan de forma sencilla y huye de «las largas oraciones subordinadas que siempre parecen tener partes sumergidas en el agua». Por eso, pide a sus redactores claridad y concisión, y recomienda un estilo directo, basado en frases y párrafos cortos.

Hace referencia también Ramírez a la poca preparación de los jóvenes periodistas y no duda en arremeter contra ellos señalando que «tienen problemas con las concordancias de género y sobre todo de número. Es todo un síntoma de la deficiente preparación que proporciona nuestro sistema educativo y de las devastadoras consecuencias que para el uso del idioma está teniendo la progresiva sustitución de la cultura literaria por la audiovisual».

El capítulo I trata sobre el estilo, y dice que «debe ser claro, preciso, fluido y sencillo», ya que su objetivo se encamina a que el relato resulte fácilmente comprensible para los lectores, huyendo tanto del estilo demasiado literario como del taquigráfico. Señala que «es norma general emplear oraciones simples, separadas por punto y seguido o punto y aparte», y que se debe también «limitar al mínimo posible el recurso a las acotaciones entre rayas o entre paréntesis». Señala, igualmente, que «cada dos oraciones o, como mucho tres, se colocarán puntos y aparte». Sin embargo, no establece ningún criterio para la separación. Es de suponer que, en este caso, se le da libertad al redactor para que construya los párrafos siguiendo unos mínimos criterios de coherencia y cohesión, ya que se supone que cada uno de ellos contiene una unidad de sentido. En todo caso, el *Libro* sigue refiriéndose a criterios cuantitativos, pues establece que «los párrafos de más de diez líneas justificadas son la excepción, no la regla», si bien esta regla puede verse alterada en ciertas crónicas largas, reportajes y artículos de opinión.

En el capítulo IV se habla de los problemas más frecuentes en la redacción periodística y, entre ellos, la puntuación incorrecta. Señala que «las comas, los puntos y coma y los puntos y aparte suelen echarse como gravilla sobre los textos, para que caigan al azar». Obsérvese la comparación utilizada («como gravilla») que hace pensar en el desconocimiento más absoluto por parte del redactor de las normas que rigen la puntuación. Pero, además de este caso generalizado, el *Libro* apunta a dos más específicos: la coma entre sujeto y predicado («El Madrid, ganó pero no convenció») y la coma para suplir el verbo («El PSOE enfurecido con la prensa»). No se indica nada, como sí se hacía en el *Libro de estilo* de *El País*, sobre los títulos enunciativos que enmarcan un escrito, que no deben confundirse con oraciones con verbo elidido.

En el capítulo V, «Normas de edición», se tratan las cuestiones relativas a los signos de puntuación, en concreto los apartados XV (signos ortográficos), XVI (guiones, rayas, signos de «menos») y XVII (corchetes). En relación con los signos ortográficos del apartado XV, el *Libro* señala que se «aplicarán las normas de la

*Gramática de la lengua española*, de la Academia» y realiza, seguidamente, un recordatorio general sobre los signos más frecuentes.

Leyendo sus páginas puede observarse que, con respecto a los signos de puntuación, es un mero recordatorio de carácter general y dista mucho de ser un manual útil y exhaustivo, como en el caso del *Abc*, o una guía bastante precisa, como en el caso de *El País*.

En todo caso, la poca precisión reinante en todo el trabajo se vuelve a manifestar en este mismo capítulo V, en el apartado «Normas de edición», en donde se establece que «las normas de edición se adecuan a las normas de estilo», y que «las informaciones más largas e importantes deben ser troceadas, lo que facilitará la lectura y el diseño de la página». No podemos estar de acuerdo con esta forma de abordar el tema, ya que la facilidad de lectura no viene dado en ningún caso por el hecho de ‘trocear’ la información, sino por dotar a cada párrafo de una coherencia semántica articulada en un tema único. En este sentido, como señala Figueras (2001), el punto y aparte obliga al lector a tratar el párrafo que ha leído como una unidad de sentido, y le instruye a suponer que el siguiente párrafo constituye una unidad de sentido distinta al anterior.

### c) *Libro de estilo de Abc* (2001)

Este manual es el que, de entre los consultados, da una información más amplia y precisa sobre los signos de puntuación. En el prólogo, escrito por García Yebra (pp. XV-XVIII), se indica que este *Libro de estilo* no aspira a ser una preceptiva gramatical, pero en ella «pueden aprender sus lectores mucha gramática española, desde las normas relativas a la acentuación, a la grafía de nombres extranjeros o de palabras de las otras lenguas de España, hasta las que enseñan a dividir las palabras, el uso de las mayúsculas, de las abreviaturas, de las cantidades y de los numerales». También son «muy útiles» –sigue diciendo– «las páginas dedicadas a puntuación y estilo, con minuciosas instrucciones de carácter práctico, muy bien escritas y, con frecuencia, resumidas en gráficos aclaratorios».

En efecto, el *Libro* dedica todo un capítulo de 30 páginas al tema de puntuación (pp. 49-83), que denomina «puntuación y estilo». En este apartado tienen cabida no sólo las cuestiones normativas sobre el uso de cada uno de los signos (lo que no lo distinguiría demasiado de otros manuales), sino también cuestiones referentes a la

gramática textual, cuadros sinópticos, ejemplos contrastados sobre diversas formas de puntuar, etc. Es decir, nos encontramos ante un verdadero manual práctico, que no sólo dicta normas sino que orienta y aconseja con ejemplos extraídos de la prensa.

Empieza señalando que la puntuación es indicativa, simultáneamente, de la pausa, la entonación y la jerarquización de las ideas que se van produciendo en el texto y en el párrafo, así como de las partes de la oración. Recuerda, también, que la elección de los signos de puntuación no es enteramente libre y personal, ya que está supeditada a la necesidad de transmitir con coherencia y precisión los contenidos, a la vez que permiten estructurar la información y expresar eficazmente éstos. Por tanto, nos está diciendo que la puntuación está al servicio del texto para transmitir, por un lado, un contenido informativo y, por otro, una información bien estructurada; es decir, es un elemento tanto de coherencia como de cohesión.

Establece, igualmente, la diferencia entre lengua escrita y lengua oral, afirmando que «el buen escritor no puede ni debe puntuar sólo ‘al oído’, porque si se atiende únicamente ‘a lo que oye’ o a lo que ‘quiere que oiga el lector’, corre el riesgo de desaprovechar los recursos de la lengua escrita o de utilizarlos incorrectamente al servicio de un mensaje que está concebido y condicionado de manera diferente al oral».

Antes de abordar cada uno de los signos, el *Libro* fija conceptos, da una serie de recomendaciones de carácter general y reflexiona acerca del su uso. En primer lugar, distingue entre texto, párrafo y oración, y los caracteriza relacionando la sintaxis con la puntuación. Quiere esto decir que no utiliza criterios cuantitativos, como hacía el *Libro de estilo* de *El Mundo* cuando hablaba de la necesidad de trocear los párrafos si éstos resultaba demasiado largos, sino que se atiende a criterios textuales («cada párrafo contiene un bloque informativo, que puede constar de una o más ideas desarrolladas y coorientadas, es decir, argumentativamente orientadas en un determinada dirección común») y sintáctico-semánticos («dentro del párrafo, la información se distribuye en oraciones o frases (simples o complejas). El punto y seguido sirve para delimitarlas separando unidades sintácticas que tienen un sujeto (principal) distinto o que cambian abiertamente el foco de la información»).

En segundo lugar, establece una serie de claves para la puntuación de la frase. «Cuando realizamos la frase como una línea no necesitamos puntuarla interiormente; en cambio, cuando la realizamos como una sucesión de segmentos necesitamos delimitar sus diversos componentes, ofrecerle al lector una secuencia legible mediante la puntuación». Si se tienen dudas acerca de la puntuación de frase –indica–, es útil tener



en cuenta tres motivos fundamentales por los que acabamos delimitando segmentos en ella:

- a) La ruptura en el orden lógico de los elementos de la oración, es decir, si alteramos el orden convencional de sujeto, verbo, complemento directo, indirecto y circunstancial, sobre todo este último.
- b) Los fragmentos explicativos, que van siempre entre dos signos de puntuación (comas, paréntesis, rayas..., según corresponda a su situación y su sentido en el contexto).
- c) Otras construcciones sintácticas, como vocativos, elipsis del verbo, construcciones absolutas, etc.

Por último, se refiere la reproducción literal de palabras o cita y su relación con los corchetes y las rayas.

A pesar de que ya ha establecido algunos usos de los distintos signos de puntuación, el *Libro* estudia cada uno por separado: la coma, el punto y coma, los dos puntos, los puntos suspensivos, la interrogación, la exclamación, paréntesis y rayas (que trata como incisos, comparando el uso de ambos), comillas (relacionándolas con los procedimientos de cita), otros signos que denomina «auxiliares» ( diéresis, apóstrofo, guión, barra) y acaba con unas observaciones sobre el uso de cursiva y de comillas.

De la coma, establece los que, según dice, son «los casos más claros» que son similares a los ya descritos en otros manuales y en la *Ortografía* de la RAE.

Cuestión importante en el periodismo son los incisos («explicaciones intercaladas en la frase, con las que el autor se desvía momentáneamente del curso de su exposición»). Establece que su puntuación (coma, paréntesis o rayas) dependerá sobre todo del grado de ‘desvío’ que expresen respecto al contenido objetivo de la frase. Reconoce que la elección de uno u otro signo es subjetiva, por lo que no se atreve a dar sino una recomendación de carácter general: «cuando más relacionado esté el inciso con el contenido argumentativo del resto de la frase, más tenderá a ir entre comas; cuanto más alejado, más fácilmente aparecerá entre rayas». Recordemos que la *Ortografía*, cuando habla de los incisos que interrumpen una oración, establece que se han de escribir entre comas, pero remite a los puntos 5.7.1 (paréntesis) y 5.9.1 (rayas) para precisar cada supuesto. Así, el paréntesis se utiliza cuando se interrumpe el sentido del discurso «con un inciso aclaratorio o incidental, sobre todo si este es largo o de escasa relación con lo anterior o posterior». También la raya se usa para señalar aclaraciones o incisos que interrumpen el discurso, si bien en este uso –aclara– las rayas pueden

sustituirse por los paréntesis e incluso por comas. La diferencia entre las tres opciones «depende de cómo perciba quien escribe el grado de conexión que el inciso mantiene con el resto del enunciado».

El *Libro de estilo de Abc* precisa que, en el periodismo escrito, lo normal es que ni paréntesis ni rayas aparezcan manipulados con la intención de dotar de cierta intención o subjetividad al texto (como hace con unos ejemplos ilustrativos del caso). Parece claro que una explicación incluida en una noticia debe considerarse informativamente importante y ‘relacionada’ y que, en este caso, tendría que ir entre comas. Otra cosa, naturalmente, son los artículos de opinión, en donde el autor dispone de más libertad para aportar su punto de vista.

Del punto y coma señala que su función es fundamentalmente «jerarquizadora, indicadora de la trabazón sintáctico-semántica con que el autor presenta la información al lector». Establece que, al final de un período, el punto y coma y el punto son signos intercambiables, pero se debe tener en cuenta que la información separada por ellos se percibirá como diferente. La diferencia no es de índole sintáctica, sino pragmática y de ligazón discursiva, ya que con el punto y coma (al contrario de lo que ocurre con el punto), la información que lo precede no se cierra hasta que termina lo que va detrás.

El punto y coma «raramente puede ser sustituido por la coma, ya que cada uno tiene su lugar propio e insustituible en ciertas estructuras sintácticas que requieren, por su tamaño, especial cuidado en el modo en que se transmiten al lector», y prescribe su uso en «períodos extensos (frases largas), ante las conjunciones adversativas *pero, sin embargo, aunque, no obstante, con todo, etc.*», y, en general, «en períodos extensos, para separar sus distintos miembros cuando éstos contienen partes con coma interior». En este sentido, vemos que sigue las indicaciones establecidas en la *Ortografía* (5.4.2).

Con los dos puntos «el autor indica al lector que la interpretación de lo que sigue debe estar subordinada al contenido del enunciado que precede a los dos puntos». Advierte que el enunciado que precede a los dos puntos comienza y acaba sintácticamente antes del signo, y el que sigue debe terminar con puntuación fuerte (con punto y coma, punto o equivalente; pero no con coma).

Los fallos más frecuentes que observa el *Libro* en la utilización de los dos puntos son los siguientes:

1. Cuando se utilizan después de preposición o de la conjunción *que*.

2. Cuando se incluye dentro de los dos puntos información que debe estar contenida en otro bloque. Pone el siguiente ejemplo: «Primero hizo todo lo que le había ordenado: terminó el muro, pintó la cerca, puso la puerta en su sitio y *decidió irse sin que nadie lo notara*». Obsérvese que «decidir irse» no se le había ordenado: corresponde a otro bloque informativo.

A continuación enumera los usos correctos, lo que viene a ser una reproducción, en líneas generales, de lo ya establecido por la *Ortografía* y por otros libros de estilo.

También aborda este trabajo lo que la autora denomina *estilo periodístico* de la puntuación. En este sentido, se señala que la puntuación, como es sabido, ha de estar acorde con la estructura sintáctico-semántica construida y que se han de utilizar «los signos de puntuación necesarios, pero ni uno más». Pero tampoco escapa a nadie que la puntuación tiene que ver con el estilo que se pretende crear (más o menos trabado) y que, en ocasiones, esto puede llevar a intentar ofrecer una información sesgada o subjetiva. Dejando a un lado lo que es opinión y centrándose en lo exclusivamente informativo, el *Libro de estilo* de *Abc* aconseja que «la puntuación, además de correcta, preserve la información de posibles interpretaciones o atribuciones subjetivas».

Como vemos, el *Libro de estilo* de *Abc* es, entre los libros analizados, el que más precisiones y reflexiones lleva a cabo sobre el uso de los signos de puntuación, e intenta demostrar que la buena utilización de éstos va más allá de la normativa y entra en relación, por un lado, con la cohesión interna del texto y, por otro, con el estilo y la objetividad que toda noticia periodística demanda.

#### d) *Manual de estilo* de TVE (1993)

En la presentación de este manual (pp. 9-10), se hace hincapié en la importancia que tienen los medios de comunicación a la hora de difundir el idioma y también sus incorrecciones. «Quizá somos muchos los responsables del uso y deterioro de la lengua española» –señala– «pero creo que quienes redactan para la televisión y hablan en ella tienen ya multiplicado el coeficiente de esa responsabilidad». Por eso considera imprescindible la correcta expresión gramatical y la existencia de este manual, que no sólo resuma lo sustancial de la materia sino que también permita considerarlo «un libro, un cuaderno que sirva para hacer acotaciones que nos ayuden a cuantos hacemos televisión a mejorarnos día a día en el uso del lenguaje, de la lengua española».

Lázaro Carreter, en el breve prólogo que firma (pp. 11-12), hace hincapié en la necesidad de que los medios de comunicación presten una atención primordial al lenguaje. Piensa que esto ya está ocurriendo y de ello son prueba los libros de estilo publicados. Confía en que los informadores les hagan caso, aunque disientan de las soluciones que tales libros propugnan. Afirma Lázaro Carreter haber examinado con mucha complacencia el *Manual* y encontrarlo «sumamente adecuado al fin que se propone». Por último, el lingüista que tanto se ocupó del lenguaje en los medios de comunicación lanza un deseo que, ciertamente, está muy lejos de cumplirse: «Ojalá se perciban pronto sus frutos, y que el lenguaje de televisión pueda convertirse algún día en canon del idioma como ocurre en otros países».

El *Manual de estilo* de TVE dedica el capítulo II a la redacción y el estilo, batiburrillo donde tienen cabida cuestiones tan dispares como el acento, el adjetivo, el adverbio, el artículo, el género, el gerundio, las preposiciones, el *que*, los verbos y la voz pasiva, y en el que se reserva un hueco a los signos de puntuación. En concreto examina la coma, las comillas, los dos puntos, el guión, los signos de interrogación y admiración, los paréntesis y el punto. Es curioso que no haga referencia al punto y coma, tal vez el signo más problemático. Recordemos que el *Libro de estilo* de *El País* decía que era «el signo más subjetivo, que depende en gran medida de la voluntad del autor», y el del diario *El Mundo*, que constituía un «híbrido que marca una pauta más marcada que la de la coma y puede separar dos oraciones como un punto, es un signo ambiguo y que debe utilizarse con cuentagotas». Las indicaciones que da el *Manual* sobre el uso de estos signos es bastante escueta y puramente normativa, ya que se limita a prescribir usos correctos e incorrectos.

Es curioso que cuando está hablando del uso de la coma no se haga referencia a las pausas, en un medio en donde se verbaliza el texto escrito.

El signo de los dos puntos «se marca en el lenguaje hablado con una bajada de tono de voz y con una pausa». Establece cuatro usos correctos, el primero de los cuales no aparece reflejado en el libro de *El País* ni en el de *El Mundo*, y sólo como cuestión secundaria en el del *Abc*. Son los siguientes:

- Después del encabezamiento de una carta.
- Cuando se citan palabras textuales.
- Antes de la oración en que se saca una conclusión o se presenta la causa de lo que acaba de decirse.

- Delante de una enumeración.

Del punto dice que «exige hacer en la lectura una pausa mayor que después de la coma<sup>110</sup> o del punto y coma, aunque de duración variable de acuerdo con el sentido del texto». La instrucción, como vemos, es bastante ambigua, pues no sabemos a lo que se refiere con «el sentido del texto».

Sigue diciendo que «en general, se usa este signo para indicar que ha finalizado un párrafo o una frase que se consideran completos y, por lo tanto, son perfectamente comprensibles».

A continuación establece la diferencia entre punto y seguido y punto y aparte, pero con criterios puramente gráficos, ya que, después del primero, «el texto continúa en la misma línea o en la siguiente, sin espacio en blanco», y aclara que, en este último caso, «la pausa no rompe la relación que guardan los párrafos contiguos». No se entiende muy bien lo que se quiere indicar aquí, ya que el párrafo siempre debe quedar delimitado por el punto y aparte, y en ningún caso con un punto y seguido. Del punto y aparte dice que «implica mayor independencia de las cláusulas por él separadas, y exige una pausa más larga que el punto y seguido». De nuevo, como ocurría también en el Libro del diario *El Mundo*, no se tienen criterios claros para delimitar los párrafos.

Por último (y aunque no es objeto de estudio de este trabajo el signo de las comillas), un breve apunte en donde se puede ver la relación entre los signos de puntuación y la especificidad del medio en que se insertan. Así, se dice que «en escritos destinados a la televisión, no bastan las comillas; es conveniente añadir la aclaración: *X dijo textualmente*, u otra semejante». Del mismo modo «debe evitarse también la práctica, bastante frecuente, de entrecomillar determinadas palabras para indicar que se permite una licencia de emplearlas, aunque no sean muy propias, o de atribuirles cierto sentido distinto a su significado literal. Aunque en los textos escritos sea un recurso aceptable, en la televisión no tiene cabida, dada la evidente dificultad de indicar con distinta entonación de voz que la palabra va entrecomillada».

#### e) *El estilo del periodista*, de Álex Grijelmo (2002)

Este manual no es, propiamente, un libro de estilo periodístico, pero constituye un libro imprescindible para todo aquel que se quiera acercar al ejercicio de esta profesión

---

<sup>110</sup> Recordemos que nada ha establecido sobre la relación entre coma y pausa.

o quiera recabar información acerca de múltiples aspectos de la prensa escrita. Junto a la información específica sobre este medio (distintos géneros periodísticos, técnicas de titulación, referencias al estilo y la ética, etc.), el libro dedica un amplio capítulo a la gramática y la sintaxis (concordancias, verbos, dequeísmos, preposiciones...), en donde se hace referencia a los signos de puntuación.

Dice Grijelmo que este aspecto está bastante descuidado y afirma que, en contra de una opinión muy extendida, el uso de los signos de puntuación no depende del gusto de cada autor, sino que está íntimamente unido a la gramática y a la sintaxis. Vincula estilo y puntuación, y rechaza que estos signos estén ligados necesariamente a la entonación de la frase y a sus pausas.

Su preocupación se centra en la coma, y, aunque sigue los preceptos establecidos por la *Gramática de la lengua española* de la RAE, aporta sugerentes comentarios entre paréntesis y pone ejemplos extraídos de los periódicos en donde se puede observar cómo los redactores incumplen las reglas establecidas.

Así, la primera regla que el libro establece es: «Dos o más partes de la oración, cuando se escriban seguidas y sean de la misma clase, se separarán con una coma». A continuación, el autor explica que el precepto anterior no significa que esté prohibido el uso de la coma delante de conjunción y, y que ésta es a veces necesaria para facilitar el sentido y no confundir al lector. Por ejemplo: «Juan viajó la pasada noche a Barcelona, y a Madrid no irá hasta mañana». Sin embargo, encuentra ejemplos en la prensa que no cumplen la anterior recomendación:

«López suplirá ante el Steaua la baja de Santi y Caminero regresará a Europa después de tres años». (*El País*, 20 de noviembre de 1996. Titular de Deportes).

«Capello echa de menos a Meca y Seedorf recomienda a un holandés para el filial». (*As*, 19 de septiembre de 1996. Titular).

«Aparecieron las zancadas felinas de Lardín y Dani y Raúl fue creciendo en el partido». (*El País*, 28 de marzo de 1996. Crónica dictada por José Sámano).

Admite que, en ciertas ocasiones y en aras de la agilidad del lenguaje periodístico, no se ponga coma cuando se invierte el orden normal de la frase («Antes de dos meses te diré lo que hice»), y alerta sobre un uso especial en el caso de que la coma supla al verbo principal: la ideas meramente enunciativas en las que no se pretende trasladar acción o verbo. Así, señala que un corrector del diario *El País* cayó en un error de

ultracorrección al transcribir *El general, en su laberinto*, interpretando que el título de la novela de García Márquez encerraba la elipsis de un verbo. Hay que tener cuidado con esto –advierte Grijelmo–, ya que no significaría lo mismo «el fútbol antes de la guerra» que «el fútbol, antes de la guerra», puesto que en el primer caso sólo nos referiremos a una situación histórica, mientras que en el otro estaríamos diciendo que primero hay que jugar el partido y después emprender la guerra. Si nos fijamos en los ejemplos, está ilustrando ampliamente lo que se recoge en el *Libro de estilo* de *El País*.

A continuación aborda toda una serie de cuestiones que engloba bajo la denominación de «las confusiones a cuenta de la coma». Además de las ya conocidas, como la coma entre sujeto y predicado, explica su uso en determinadas circunstancias muy usuales en el periodismo escrito. Enumeremos algunas:

- La coma y el adverbio de modo «como». Aunque ya hicimos referencia a este punto al hablar del *Libro de estilo* de *El País*, aquí se trata la cuestión de manera más extensa y se ejemplifica con textos extraídos de la prensa. El texto «... Se dirigió anoche a la nación para anunciar que no encargaría a los socialistas que formen Gobierno, como estaba previsto que sucediera hoy» (*El País*, 11 de enero de 1997. Agencias. Sección Internacional), dice exactamente lo contrario de lo que quiere decir. Con esa coma ahí, lo previsto era que no se encargara a los socialistas que formaran Gobierno. Señala también Grijelmo que este fallo de puntuación se produce con mucha frecuencia en las fe de errores de los periódicos («Abraham Olano tiene 26 años y no 27, como informamos ayer»), con lo que, ironiza, «en este caso, no hacía falta la fe de errores, porque se informó bien».

- La coma después de «luego» o «mientras», ya que no es lo mismo «mientras tú vienes» que «mientras, tú vienes».

- La coma está en estrecha relación con el orden de la frase y su sintaxis. Así, si decimos «Rodríguez Zapatero ha pedido que se le ayude desde la oposición», estamos diciendo que el líder socialista desea que le ayuden desde la oposición. Si deseamos decir otra cosa, deberíamos haber escrito: «Desde la oposición, Rodríguez Zapatero ha pedido que se le ayude».

- El nombre y el cargo. La coma toma un valor fundamental en el caso de las aposiciones equivalentes, es decir, aquellas que, desde el punto de vista del significado, definen al sujeto o lo completan. Si decimos: «El presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, declaró ayer...», nos estamos refiriendo al presidente actual, y sólo una persona reúne todos esos requisitos. Pero no puedo decir: «El jugador del Valencia,

Baraja, viajará próximamente a Portugal», porque se rompe la lógica de la frase. Baraja es ‘un’ jugador y no ‘el’ jugador, puesto que hay más jugadores en el equipo y todos ellos pertenecen al mismo. Por tanto, habría que decir: «El jugador del Valencia Baraja viajará próximamente a Portugal».

- Cuando se trata de incisos muy breves, algunos redactores se olvidan de colocarlos entre comas, pero hay que tener cuidado porque a veces podemos alterar el sentido de la frase. El autor ilustra el caso con el siguiente ejemplo:

«Uno de los heridos es Javier Rodríguez Esteban, al parecer canario de nacimiento.» (*El Mundo*, 4 de agosto de 1996. Gabriel Cruz)

«Pues sí que le costó caro el parecer canario de nacimiento», apostilla Grijelmo.

En el caso del punto y coma, *El estilo del periodista*, tras señalar que «se trata probablemente del signo más personal, del menos reglado», reproduce literalmente los mismos casos que aparecen en *Libro de estilo* de *El País*, incluso los ejemplos, si bien en *El estilo...* el autor da entrada a más explicaciones y ejemplos.

De los dos puntos señala que «pueden constituir una interesante contribución al estilo del periodista» y que «suponen un evidente ahorro de espacio y de palabras», porque a menudo sustituyen a expresiones como es *decir*, *por tanto*, *esto es*, etc. Recoge los mismos casos ya visto en el *Libro de estilo* de *El País*.

No hay indicaciones en este libro sobre el uso del punto.

## 2.5.2. Otros libros de estilo

### a) Manuales de estilo para universitarios

No cabe duda de que los universitarios utilizan la expresión escrita en su actividad diaria. Pero escribir mucho no siempre significa escribir bien, pues son numerosos los exámenes y trabajos en los que se advierten deficiencias en la ortografía y en la sintaxis. Con objeto de paliar, en la medida de lo posible, estos fallos nacen los libros de estilo dirigidos a estudiantes universitarios. Muchos de ellos son un compendio de normas gramaticales y un recordatorio de los errores más frecuentes para evitar caer en ellos. El libro de Santos Guerra y otros (1995) dedica el capítulo 4 al uso de los signos de puntuación. Sorprenden sus consideraciones generales sobre los signos, ya que sus autores piensan que la escritura es un sistema de transcripción gráfica del lenguaje oral, y que, en este sistema, los signos de puntuación serían los encargados de reflejar las



pausas y los diversos matices de la entonación de la cadena hablada, por lo que «su empleo se hace necesario para una correcta ortografía de la frase». Es decir, según deducimos de estas palabras, los signos de puntuación (vinculados a las marcas de oralidad) sólo son necesarios para una correcta ortografía de la frase y no para delimitar los distintos párrafos ni las unidades que los componen. Señala que el uso de los signos «depende de la intención de quien escribe y del carácter del texto», si bien admite que han de ajustarse a unas normas. A continuación, establece las más importantes sobre cada uno de los signos que trata. No se observan diferencias notables con respecto a otros libros analizados, pero conviene fijarse en un aspecto del punto y coma. Establece este trabajo que se usa «delante de una oración que abarca o resume todo lo expresado en incisos anteriores, ya separados por comas», y da el siguiente ejemplo: «El incesante tránsito de coches, la notable afluencia de gente, el ruido y griterío de las calles, la desusada animación en la ciudad; todo hace creer que el Presidente llega hoy». El ejemplo, copiado del *Libro de estilo* de *El País* (con una diferencia, ya que en éste, en lugar de decir «que el Presidente llega hoy», escribe «que se da hoy la primera corrida de toros») se aparta, como es sabido, del uso prescrito por la *Ortografía*, que señala para estos casos el uso de los dos puntos («para cerrar una enumeración, antes del anafórico que lo sustituye»).

El manual de Arroyo y Garrido (1997) dedica dos capítulos a los signos de puntuación. De la coma señala que «su buen uso no siempre es indiscutible, pero un mal empleo puede hacer incomprensible cualquier texto, ya que su colocación exacta determina a menudo el sentido de la oración». Aconseja evitar la proliferación de comas, debido a que su abuso denota inmediatez y poca elaboración de la escritura. Pero, igualmente, es consciente de que un texto que prescindiera sistemáticamente de ellas resultaría ilegible. Del punto y coma señala que es «un signo intermedio entre la coma y el punto» y que es «de escasa utilización por la inseguridad que produce su ambigua definición». Como en el caso anterior, también aconseja su uso (y no el de dos puntos) para referirse, a modo de explicación o resumen, a varias expresiones precedentes separadas por comas.

El manual de Romera Castillo y otros (2001) dedica el epígrafe 3.9 a los signos de puntuación, dentro del capítulo 3 que trata sobre aspectos ortográficos (acentos, consonantes problemáticas, mayúsculas, minúsculas, abreviaturas, siglas, números y guarismos). De los signos de puntuación dice que «constituyen otro de los aspectos fundamentales de la correcta manifestación gráfica de todo texto escrito». Vincula estos

signos tanto a la entonación prosódica como al contenido significativo, pues su uso adecuado evita ambigüedades y malentendidos, y permite alcanzar una perfecta y apropiada interpretación. Da instrucciones sobre los signos de puntuación que considera más importantes; en ocasiones (como en el caso del punto) no señala ninguna frase que ejemplifique lo dicho, sino que aconseja reflexión para su uso.

b) *Manual de estilo del lenguaje administrativo* (1993)

En este manual se establece que «la puntuación consiste en colocar, antes o después de ciertas palabras, unos signos cuyo único objeto es indicar al lector las diferentes pausas y entonaciones que debe realizar para que un escrito resulte inteligible». Advierte que en los textos administrativos estudiados la puntuación es muy deficiente, y, a continuación, establece las reglas generales del punto, la coma, el punto y coma («separa oraciones donde ya haya comas»), los dos puntos, etc. Establece, igualmente, usos incorrectos de la coma, la omisión del punto, el uso superfluo de los dos puntos, etc.

d) *Manual práctico de escritura académica* (2000)

Este trabajo pretende ser un manual para ejercitar la escritura planificada, es decir, la elaboración reflexiva de textos. Consta de tres volúmenes divididos en dos partes. En la primera, aparecen cuestiones y ejercicios que se inscriben en un ámbito básicamente oracional (acentuación, cuestiones de normativa morfosintáctica y aspectos de léxico). La segunda parte está dedicada a temas «más propiamente textuales, a los mecanismos y técnicas que permiten elaborar discursos comprensibles y precisos», y se abordan allí cuestiones como la puntuación, el uso de conectores, los problemas de ambigüedad por la pérdida de referente, la objetivación (o subjetivación) de los textos, la argumentación académica, la planificación y organización textuales, etc. (Montolío, 2000: I, 12).

Por consiguiente, la novedad en este manual reside en que no trata la puntuación como un aspecto ortográfico, sino como un elemento textual, equiparable al uso de los conectores o los problemas de referencia. En efecto, como se señala en el manual<sup>111</sup>, la puntuación es un sistema de signos gráficos relacionados directamente con la construcción del texto. Habla también de la dificultad de dictar normas estrictas, al

---

<sup>111</sup> El capítulo relativo a la puntuación está redactado por Figueras (2000), y supone un anticipo de lo que luego desarrollará más tarde en su trabajo sobre pragmática de la puntuación (Figueras, 2001).

contrario de lo que ocurre con la escritura de las letras y de las palabras, por lo que existe un amplio margen de libertad para usar los signos de puntuación.

En su explicación del sistema de puntuación, parte de dos premisas:

- La primera es que, pese a que los tratados académicos vinculan los signos de puntuación a las pausas del discurso oral, la puntuación no es un sistema para representar fielmente las modulaciones de la lengua hablada. El código oral y el código escrito se rigen por principios muy diferentes de organización y articulación del discurso y cumplen, además, funciones comunicativas distintas. La puntuación es un sistema exclusivo de la escritura, con usos y funciones derivados de las reglas gramaticales, pragmáticas y textuales que operan en el discurso escrito.
- La segunda es que la puntuación es un mecanismo eficaz para delimitar las diversas unidades textuales que conforman el discurso, con el objetivo de que el lector interprete el texto en el sentido prescrito por el emisor. Los signos de puntuación son, básicamente, elementos que guían la tarea interpretativa del lector (Montolío, 2000: III, 79).

e) *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual* (2007)

Este manual de Gómez Torrego (2007b), cuya primer edición data de 1989<sup>112</sup>, va más allá de una mera recogida de incorrecciones en los distintos planos de la lengua, y se ha convertido, según el autor, en una verdadera gramática, pues trata aspectos gramaticales de los campos ortográfico, ortológico, morfológico y sintáctico en sus vertientes no sólo normativa sino también descriptiva. Va dirigido a todo tipo de público, aunque pretende que sea útil a personas de ámbitos socioculturales diversos: periodistas, secretarios y secretarias, personal universitario, estudiantes en general, profesores y profesoras, extranjeros que quieran perfeccionar su español, etc.

Piensa el autor que no prestar importancia a la puntuación es un error, puesto que puntuar bien es un síntoma de rigor y disciplina mentales. Aunque se suele estudiar como un apartado de la ortografía (y, en este manual, la puntuación aparece entre las explicaciones relativas a la acentuación y la ortografía de las letras), Gómez Torrego piensa que participa también de la fonética (entonación) y de la sintaxis (vocativos, oraciones adjetivas explicativas, aposiciones explicativas...).

---

<sup>112</sup> Entonces se llamó *Manual del español correcto* y también tuvo diversas ediciones.

Piensa, igualmente, que las reglas de puntuación son menos objetivas que las de acentuación y puede haber un cierto margen de subjetividad en algunos casos, de forma que un mismo texto puede presentar algún signo de puntuación diferente según quién lo haya escrito, sin que se resientan el sentido y la entonación. Este pequeño carácter subjetivo de la puntuación hace que algunos tratadistas hablen de ‘puntuación estilística’ para crear determinados efectos (Gómez Torrego, 2007b: 77-78). En cualquier caso, el manual se centra en la puntuación normativa.

## 2.6. EL TRATAMIENTO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO

El espacio dedicado a los signos de puntuación en los libros de texto de la ESO es, en líneas generales, muy breve y descontextualizado. Quiere ello decir que este apartado –que debería ser parte fundamental, tanto para orientar a los alumnos a estructurar las diversas unidades de que se compone un texto escrito, como para una interpretación correcta de lo que se nos quiere transmitir– es relegado, a menudo, a un subapartado de la ortografía sin relación ninguna con las características de adecuación, cohesión y coherencia que todo texto escrito debe cumplir.

No hay ninguna unidad didáctica dedicada a los signos de puntuación. La información relativa a este importante apartado se va repartiendo a lo largo de las lecciones como si de compartimentos estancos se tratara y sin establecer una mínima relación entre cada una de las informaciones aportadas. Esto supone que cuando se explica, por ejemplo, el punto y coma, no se proponen ejercicios que incluyan otros signos ya estudiados, sino que la explicación se ciñe al signo en cuestión.

Veamos un ejemplo:

Coloca el punto y coma que falta en estas oraciones y explica la norma que has aplicado.

- Ayer se marcharon a la sierra hacía un calor terrible en la ciudad.
- Estuvieron presentes en la ceremonia sus padres, sus hermanos y sus cuñados pero echó en falta a sus queridos amigos.
- Rodeado de mi gente, saludado por mis paisanos, llegué a mi pueblo cuando entré en mi casa, la encontré cambiada.

Bustos, Ferrero y Gómez (2003), *Lengua y literatura*, 4.º ESO, Madrid, Edebé.

Es difícil que, con este tipo de ejercicios, el alumno pueda consolidar sus conocimientos sobre el uso de este signo más allá del ejemplo concreto propuesto en la unidad.

Hay que decir, igualmente, que esta tendencia a dispersar los contenidos gramaticales es tónica habitual en los libros de texto de enseñanza secundaria. El modelo de secuencia que se sigue habitualmente es el de fragmentar cada una de las lecciones en diversos apartados estancos sin relación entre sí. Normalmente, las lecciones suelen comenzar con una lectura, seguida de una serie de actividades de comprensión lectora. Un segundo apartado presenta información sobre tipos de texto (narración, descripción...) y técnicas de trabajo (el resumen, los esquemas...). Un tercer bloque se centra en los contenidos gramaticales, en donde tienen cabida cuestiones de sintaxis, de morfología, de ortografía y de léxico. El último apartado suele estar dedicado a la literatura.

Veamos un ejemplo comparativo:

Ed.SM 3.º ESO	Ed. ESGEL 3.º	Ed. ANAYA 3.º	Ed. EDEBÉ 3.º	Ed.SANTILLANA 3.º
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Título</li> <li>-Textos</li> <li>-Literatura</li> <li>-Gramática</li> <li>-Técnicas</li> <li>-Vocabulario</li> <li>-Norma</li> <li>-Taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura</li> <li>-Vocabulario</li> <li>-Ortografía</li> <li>-Gramática</li> <li>-Expresión</li> <li>-Literatura</li> <li>-Investiga y crea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura</li> <li>- Expresión oral y escrita</li> <li>- Ortografía</li> <li>- Léxico</li> <li>-Gramática</li> <li>-Técnicas de trabajo académico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La información: lectura, comentario de texto, léxico y semántica.</li> <li>-Tratamiento de la información</li> <li>- Estudio de la lengua: sintaxis, ortografía.</li> <li>-La lengua literaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Teoría y comentario</li> <li>-Texto y comentario</li> <li>-Construcción</li> <li>-Gramática</li> <li>-Normativa y uso</li> <li>-Literatura</li> </ul>

Cuadro 18, Distribución de contenidos de una unidad didáctica (Ferrer, 2001: 214)

Por regla general, los signos de puntuación tienen cabida dentro de los aspectos dedicados a la ortografía. Así, en el libro de Bustos, Ferrero y Gómez (2003), *Lengua y literatura*, 4.º ESO, de la editorial Edebé, las explicaciones y ejercicios sobre el tema se encuentran dentro del apartado «Cuestión de ortografía» y ocupan un espacio similar al de ejercicios del tipo «señala la diéresis donde corresponda», «sustituye las palabras subrayadas por las abreviaturas correspondientes» o «distingue *así mismo*, *a sí mismo* y *asimismo*».

El libro de López, Honrado, Cicuéndez y Ferro, *Lengua castellana y literatura*, 3.º ESO (2002), de la editorial Santillana dedica su atención a los signos en el apartado «Lengua y uso (Gramática y ortografía)» junto a la tilde, ortografía de las letras, diferencias entre *porque* y *por que*, etc.

Otros libros analizados, en concreto los de las editoriales Oxford (2003) y S.M (2002), se extienden más en la explicación de los diferentes signos y proponen ejercicios variados: poner comas donde sean necesarias, diferenciar significados según la presencia o ausencia de comas, justificar signos de puntuación, ordenar oraciones y escribir un párrafo con ellas empleando los signos necesarios...

Veamos algún ejemplo:

#### IMPORTANCIA DE LA PUNTUACIÓN

Explica las diferencias de significado entre estas parejas de oraciones:

- Tu amigo estudia mucho. / Tú, amigo, estudia mucho.
- Los niños que estaban cansados se quedaron en el patio. / Los niños, que estaban cansados, se quedaron en el patio.
- No fui a Alicante como me dijiste. / No fui a Alicante, como me dijiste.

Gómez Torrego, Navarro Gómez, Páez, *Lengua y literatura. Mester* (2002), 3.º ESO, Madrid, S.M.

Hay que decir, igualmente, que otros libros, como el de Gómez Picapeo, Lajo y Toboso (2002), *Lengua castellana y literatura*, 4.º ESO, de la editorial Bruño, no dedica ningún espacio a los signos de puntuación.

Por otra parte, se observa también una excesiva vinculación entre la entonación y los signos de puntuación a la hora de caracterizar a estos últimos. Así, en el libro de Hernández, Garvía y Rellán (2002), *Lengua y literatura*, 4.º ESO, de la editorial SGEL, se dice que «los signos de puntuación señalan la entonación y las pausas de la lengua hablada y permiten comprender el significado de las frases». A la hora de caracterizar el punto, indica que «se utiliza para señalar en la escritura la mayor pausa que se realiza al hablar o leer, puesto que indica el final de una oración. Esta pausa puede ser mayor o menor, dependiendo del énfasis con que se hable o se lea, pero siempre es superior a la del punto y coma y a la de la coma».

Este criterio se reproduce en similares términos en muchos de los libros de secundaria analizados. Sin dudar de la relación existente entre ambos fenómenos, creemos que, en ocasiones, puede inducir a error, ya que se puede pensar que es exclusivamente esa ‘función respiratoria’ la que obliga a poner el signo, cuando

sabemos que en muchas ocasiones las pausas en la lectura no se traducen en un signo (una coma, un punto o un punto y coma) en la escritura. Convendría insistir en que éste es sólo un aspecto del problema, mientras que la otra cara de la moneda, la que debe permanecer siempre visible, es la relacionada con los criterios sintácticos y de organización del escrito.

Por ello parece excesivamente simple y reduccionista decir que el punto y coma «indica un pausa un poco menor que la del punto», como afirman los autores del libro de texto de la editorial Edebé, sin añadir ningún comentario a tal afirmación, cuando se debería vincular esta afirmación a la expresión oral y especificar, al menos, que las pausas se realizan por una necesidad respiratoria, que es frecuente que realicemos pausas allí donde no existe ningún signo de puntuación, y que la afirmación «la pausa mayor o menor» es, en todo caso, una cuestión bastante subjetiva.

En otro orden de cosas, también se observa que, en líneas generales, los libros de texto no vinculan la puntuación con la sintaxis y la gramática del texto, sino que, como ya se ha apuntado más arriba, suelen ser estudiados en los apartados de ortografía o uso de la lengua. Si, como sabemos, los signos de puntuación se usan con criterios de orden sintáctico y de organización del texto, parecería lógico pensar que éstos estuvieran presentes a la hora de abordar el estudio de la oración compuesta o de las propiedades del texto.

Sabemos, como indica la *Ortografía* de la Academia y otros manuales, que suele ponerse una coma delante de las proposiciones consecutivas introducidas por *con que*, *así que*, *de manera que...*; o delante de las proposiciones causales lógicas (*Es noble, porque tiene un palacio*), e incluso entre las proposiciones coordinadas adversativas introducidas por conjunciones como *pero*, *mas*, *aunque*, *sino* (*Puedes llevarte mi cámara de fotos, pero ten mucho cuidado*). Sin embargo, ningún libro de texto consultado aprovecha la circunstancia para vincular el uso de los signos al conocimiento sintáctico, conceptos que deberían formar un todo.

También señala la *Ortografía* que enlaces y conectores como *esto es*, *es decir*, *por último*, *por consiguiente*, *no obstante*, *en cambio*, *en primer lugar*, *finalmente*, etc. van entre comas. Muchos de estos enlaces se consideran marcadores textuales: de reformulación o explicación (*esto es*, *es decir*); ordenadores (*por último*); consecutivos (*por consiguiente*); contrastivos (*en cambio*, *no obstante*); iniciadores (*en primer lugar*). Sin embargo, tampoco aprovechan estos elementos de cohesión para vincular ambos

temas, cuando muchos autores consideran los signos de puntuación un elemento más de la cohesión gramatical. Así, además de la citada Figueras, Casalmiglia y Tusón (1999: 248) consideran explícitamente entre los conectores de base causal el signo gráfico de los dos puntos, «una de cuyas funciones es la de poner en relación dos segmentos textuales».

El libro de Bouza, González y Romeu, *Lengua castellana y literatura*, 4.º ESO (2003), de la editorial Oxford, al abordar la yuxtaposición, sólo dice que se trata de un mecanismo para enlazar proposiciones sin necesidad de utilizar nexos. Pone dos ejemplos:

*Escuché con atención; realmente la situación era grave.  
Me conecté a Internet; quería conocer los datos de última hora.*

De nuevo desaprovecha la ocasión para abordar el significado que el signo de puntuación puede aportar a la relación que une a ambas proposiciones. Obsérvese que se ha optado por el punto y coma, cuando la relación entre ambas proposiciones es de tipo causal.

Con todo, los libros de texto suelen vincular más los signos de puntuación con otras características del texto, como son la corrección y la adecuación. Así, el libro de Gómez Torrego, Navarro Gómez, Páez, *Lengua y literatura. Mester* (2002), 4.º ESO, de la editorial S.M., cuando aborda la cuestión de la corrección gramatical, a la que considera como una propiedad del texto junto con la coherencia, la cohesión y la adecuación, señala que «uno de los aspectos que más perturba la lectura y comprensión de un texto escrito, y, por tanto, la comunicación, es la ausencia o el mal empleo de los signos de puntuación». Advierte que con un signo de puntuación mal colocado se puede estar diciendo algo que el escritor no quería, y aporta el siguiente ejemplo:

Día 26 de mayo. Desayuno y salida hacia Sevilla, llegada a la ciudad donde un guía nos espera para hacer una visita de la ciudad monumental. Comida tipo pic-nic, por la tarde, retorno al hotel con cena.

Cuando habla de otra propiedad textual, la claridad, explica que para lograrla se debe tener en cuenta (entre otros factores) la falta de ambigüedad, y que este aspecto tiene mucho que ver con la puntuación. Explica que para que un texto escrito resulte claro es conveniente construirlo con enunciados cortos, ya que su excesiva longitud suele provocar fatiga y falta de atención en el lector, además de hacer que el texto sea farragoso. Aporta el siguiente ejemplo:



Seguimos a vueltas con el mismo tema, en España somos de tal manera o de tal otra, en España tenemos estos defectos o aquellos otros y no creo que el tema sea para tanto ni creo que debamos caer en los mismos tópicos en los que hemos caído siempre, puesto que intentar buscar determinados rasgos que definan a todos los españoles, que además, no sé por qué siempre son defectos y no virtudes sería negar la individualidad de cada español. Además, ¿por qué esta tendencia a exagerar los defectos y no a ensalzar las virtudes de las personas?

Señala, a continuación, que este texto se podría haber redactado de forma diferente, e incide en la puntuación, de la que dice es «tan importante para conseguir claridad en un texto».

Seguimos a vueltas con el mismo tema: en España somos de tal manera o de tal otra; los españoles tenemos estos defectos o aquellos otros... No creo que sea para tanto ni que debamos caer en los mismos tópicos de siempre. Intentar buscar determinados rasgos que definan a todos los españoles sería negar la individualidad de cada uno. Además, ¿por qué esa tendencia a exagerar los defectos y no a ensalzar las virtudes de las personas?

Plantea diferentes actividades, entre las que destacamos la siguiente relacionada con los signos de puntuación:

¿Te parece farragoso este texto? ¿Por qué? Conviértelo en otro más claro.

«Por todo ello, es importante plantearnos el problema de forma clara, el Ayuntamiento tendrá la obligación de darnos el agua, pero no quiere hacerse cargo de nuestras instalaciones, y para conseguirla, si mantiene esta actitud, tendrá que ser a través de un largo pleito».

También el libro de Bustos, Ferrero y Gómez, *Lengua y literatura*, 4.º ESO, de la editorial Edebé, hace referencia a los signos de puntuación cuando estudia el rasgo textual de la adecuación. Consiste ésta –manifiestan los autores– en «considerar una serie de normas para adaptar el texto a unos contenidos y a los destinatarios a quienes va dirigido dicho texto. Estas normas se refieren a la presentación y al registro». A continuación se explican los aspectos formales que se deben tener en cuenta para construir un texto, entre los que se encuentra el adecuado uso de los signos de puntuación. En concreto, señala que «debe respetarse la normativa existente para el uso de la lengua escrita; es decir, la aplicación de las normas de acentuación y puntuación, las normas morfosintácticas, léxicas...»

Obsérvese que para estos autores los signos de puntuación son un rasgo de adecuación, y no de coherencia, y su uso está regulado exclusivamente por la normativa.

No obstante, en este mismo libro también se explica que uno de los elementos que dan coherencia al texto es la distribución de la información en párrafos, y que cada uno

de ellos está formado por un o varias oraciones y delimitado por un punto y aparte. Aunque, de nuevo, se observa una falta de conexión entre la funcionalidad de los signos y las propiedades textuales (que llevaría a integrarlos dentro de un marco común), la mención del punto y aparte obliga a pensar en los vínculos existentes entre la unidad párrafo, integrada por varios segmentos separados por un punto y seguido, y la constitución de la totalidad del texto integrado por varios párrafos, cada uno de ellos dotado de una unidad significativa, y separados entre sí por un punto y aparte. Sólo faltaría, por último, haber planteado algunos ejercicios encaminados a demostrar tal vinculación, como podrían ser dividir un texto en párrafos y justificar la división; explicar los mecanismo a través de los cuales se van enlazando los diferentes párrafos de un texto y cuál es la unidad significativa de cada uno de ellos; o, también, presentar un texto en donde haya que modificar el orden de los distintos párrafos a fin de que el conjunto resulte coherente.

Por último, conviene resaltar que los libros de textos destinados a los estudiantes de Secundaria no suelen prescribir todos los usos de cada uno de los signos de puntuación, sino que se limitan a señalar unos pocos, los más importantes a su juicio, para, a continuación, plantear algún ejercicio con que ilustrar los supuestos explicados.

Veamos algunos ejemplos:

#### LA COMA

Indica una breve pausa en la lengua escrita. Debes utilizarla para separar:

- a) Palabras que forman parte de una enumeración.
- b) El sustantivo en función de vocativo.
- c) Las aclaraciones, las explicaciones y las aposiciones.
- d) Adverbios y locuciones adverbiales y conjuntivas.

Coloca las comas que faltan en estas oraciones e indica la norma (a, b, c, d) que aplicas en cada caso.

¿Cree usted profesor que aprobaré?

Santander capital de Cantabria es una ciudad con encanto.

A la fiesta asistieron sus hermanos sus primos sus amigos y unos vecinos.

Finalmente os recuerdo que traigáis los cuadernos corregidos.

|

#### LOS DOS PUNTOS Y LOS PUNTOS SUSPENSIVOS

- Tienes que utilizar los dos puntos después del saludo, al reproducir una cita, antes de una enumeración y después de expresiones como por ejemplo, a saber...
- Los puntos suspensivos se emplean para indicar una frase sin acabar o para señalar una enumeración incompleta.

Puntúa correctamente el siguiente texto.

- Como decía Machado «Caminante no hay camino, se hace camino al andar».
- ¡Si yo te contara!

- Ya sabes el refrán «A quien madruga».
- Trajeron de todo aperitivo, refrescos, pasteles.
- Las categorías gramaticales son sustantivo, adjetivo, adverbio.
- ¡Es un gran deportista! Practica natación, fútbol

Bustos, Ferrero y Gómez (2003), *Lengua y literatura*, 4.º ESO, Madrid, Edebé.

Nada dice de los aspectos más conflictivos (el caso de la coma antes de conjunción o el uso de los dos puntos cuando se establece una relación de causa – efecto entre las proposiciones). A nuestro juicio, no se puede resumir de esta manera el uso de los signos de puntuación, ya que, aunque existan supuestos que suelen tener un uso más frecuente, deja al estudiante con importantes lagunas sobre determinados casos en los que pueden surgir dudas sobre qué signo utilizar. Todas estas lagunas pueden generalizar la creencia de que la puntuación tiene un amplio margen de libertad, puesto que llevan a pensar que hay supuestos en donde la normativa no dice nada. Esto no es del todo cierto, pues sabemos que son muchos los supuestos regulados por la *Ortografía* que no aparecen en los libros de texto de Enseñanza Secundaria. Otra cosa muy distinta es que la normativa pueda llegar a todos los casos, ya que también debemos tener en cuenta el margen de libertad que asume el escritor y que se debe vincular, por un lado, con la creatividad de cada uno a la hora de plasmar sus ideas y, por otro, al estilo que se le quiera dar al escrito.

Tal vez, debido a ese margen de libertad que no se menciona habitualmente en los libros de texto, deberían conceder éstos mucha más importancia al estudio de los signos de puntuación, ya que combinan, por un lado, lo que es puramente normativo y se puede aprender a través de la interiorización de una serie de reglas fijadas por las normas; por otro, la sintaxis y la gramática de texto, que llevan al estudiante a construir textos coherentes y estructurados; y, por último, las normas estilísticas, que obligan a reflexionar sobre la importancia de estos signos a la hora de dotar a un texto de un estilo y de una personalidad propios.



## CAPÍTULO III. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

### 3.1. LA DIDÁCTICA DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Hasta ahora hemos hablado del origen de los signos de puntuación, de su evolución histórica, de los problemas que se plantean a la hora de delimitar sus unidades y de las distintas clasificaciones que dan los autores para intentar agruparlos por características comunes. Sin embargo, poco hemos dicho de un objetivo primordial que nos planteamos desde un principio en este trabajo: su didáctica.

¿Cómo se aprenden los signos de puntuación? Ya hemos señalado en otros lugares que, desde un principio, hemos tenido claro que su enseñanza no debería realizarse de una manera aislada, a la manera de esos ejercicios tan comunes de los libros de texto, en donde se explica una regla sobre la utilización de un signo y, a continuación, hay cuatro o cinco oraciones descontextualizadas para que el alumno ponga el signo en aquellos lugares donde considere oportuno. Para nosotros, los signos son elementos de cohesión textual y deben formar parte del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita.

Partiendo de este supuesto, esto es, de que los signos de puntuación forman parte de la escritura, nos encontramos con la primera dificultad. Los autores que se han dedicado a investigar cómo se adquiere el código escrito están de acuerdo en señalar que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código. Este hecho, como pone de manifiesto Cassany (1989: 53), no es sorprendente si pensamos que el hábito y el placer de la lectura incrementan tanto la comprensión como la expresión escrita<sup>113</sup>. El problema aquí es que los signos de puntuación son elementos invisibles en el acto de lectura, y, lógicamente, así debe ser, puesto que si el lector se fijara en exceso en ellos entorpecería la lectura y acabaría por perder el sentido de lo que se le está transmitiendo. Los signos de puntuación son unas marcas que nos van guiando en la lectura y nos hacen comprensible el texto. Solamente

---

<sup>113</sup> Cassany (1989: 52-53) comenta algunos estudios en los que se demuestra la relación directa entre el hábito y el placer por la lectura y la competencia en la expresión escrita.

cuando se escamotean o están mal colocados, se hacen ‘visibles’, puesto que el lector empieza a notar que hay algo que no funciona y que, a la postre, le está dificultando la comprensión del texto. Pero como los signos están incardinados a la sintaxis y al ritmo de la frase, no resulta fácil ver los errores a primera vista. Uno se puede dar cuenta enseguida de un tiempo verbal mal utilizado o de una falta ortográfica, pero en la decisión concreta de poner una coma en un lugar determinado intervienen factores sintácticos y semánticos que no son fáciles de dilucidar.

Así pues, el verdadero problema de los signos de puntuación está en su ausencia o en su mala colocación. Cuando cada signo está en su lugar, se convierten en ‘marcas invisibles’. Ahora bien, de igual manera que muchos autores ponen en cuestión las reglas para aprender ortografía y señalan que la visualización de la palabra es fundamental a la hora de adquirir el código, habría que ver también si, de una u otra manera, se están interiorizando esas pequeñas marcas cuando se ejercita la lectura. Si fuera así, y hay muy pocos estudios serios realizados al respecto, tendríamos una razón más para fomentar la lectura en el aula<sup>114</sup>.

Otro problema a la hora de abordar la enseñanza de los signos tiene que ver con la función prosódica que, desde siempre, se ha asociado a los signos de puntuación. Ya hemos visto que la lectura en voz alta precedió durante muchos siglos a la lectura silenciosa y que los signos venían a marcar las pausas que había que realizar para la oralización del texto. Sin descartar que esas marcas tuvieran también su función semántica, puesto que la persona que leía en voz alta tendría, igualmente, que entender el contenido, las pausas para respirar marcaron durante todo ese tiempo los signos de puntuación, y habrá que esperar a la invención de la imprenta y a la generalización de los textos escritos durante los siglos XVI, XVII y XVIII para que la orientación gramatical empezara a ganar terreno.

No obstante, hoy los expertos siguen sin ponerse de acuerdo y consideran que la puntuación está relacionada tanto con la gramática como con la fonología. Así, Halliday (1985) señala que en la lengua escrita la puntuación va asociada a las unidades gramaticales, pero en la lengua oral, que tiene la misma gramática subyacente, hay una asociación entre estas unidades gramaticales y las prosódicas. De esa forma, existirían

---

<sup>114</sup> Sí que hay una relación evidente entre los signos y la lectura en voz alta. Tras una época en que fue denostada y desterrada de las aulas, parece que la lectura en voz alta vuelve a gozar de cierto prestigio y se vuelve a incluir como actividad didáctica. Dejando ahora a un lado el controvertido tema de la relación entre signos, pausas y oralidad, es evidente en la lectura en voz alta los signos sí que se ven y ayudan (o deberían ayudar) a encontrar un sentido a lo que se lee. Un punto y seguido, por ejemplo, no sólo es una pausa en la oralización, también marca el final de una unidad de comunicación o de sentido.

dos modos de puntuar, estilo oral y estilo gramatical, que podrían combinarse. Desde esta perspectiva, puntuar estaría relacionado también con el estilo del autor.

Para Catach (1980), sintaxis, pausas, entonación y sentido son inseparables y, como tal, interfieren en las decisiones sobre la puntuación. Concibiendo estas múltiples relaciones, Catach defiende que la puntuación presenta tres funciones básicas: prosódica, organización sintáctica e implementación semántica. La primera relacionaría directamente el lenguaje oral con el escrito. La puntuación, en este caso, tendría como función básica indicar pausas, ritmo, línea melódica y entonación. Como se ha visto anteriormente, esa fue la motivación básica en el origen de la puntuación, la cual marcaba la lectura en voz alta<sup>115</sup>.

No obstante, en los estudios que se realizan para saber el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre los signos de puntuación, se opta siempre por el enfoque sintáctico y no por el prosódico. Sin negar la correlación existente entre los rasgos prosódicos y los signos de puntuación, se insiste en que la función primordial de la puntuación no es transcribir de manera mecánica las pausas o la entonación, y que estos textos académicos objeto de estudio no se han escrito con la finalidad de ser leídos en voz alta, por lo que no es pertinente en estos casos relacionarlos con la prosodia.

Por último, un tercer problema que se ha de abordar cuando se plantea la didáctica de los signos es la debilidad de las reglas que los gobiernan y el margen de libertad que, en ocasiones, se permite al que está escribiendo. En efecto, hay casos que plantean dudas sobre la conveniencia o no de utilizar el signo e, incluso, qué signo usar. La misma *Ortografía* de la RAE muchas veces resulta laxa en sus prescripciones y sólo se atreve a decir que «se tiende a colocar una coma» después de determinados elementos o se «suele anteponer una coma» a una conjunción o locución conjuntiva y , y que, en todo caso, «no es fácil establecer con exactitud los casos en que esta anteposición [de elementos que suelen ir pospuestos] exige el uso de la coma» (*Ortografía*: 1999: 60-61). En ocasiones, por encima de la norma prima la idea de que, si se trata de poner comas, cuantas menos, mejor. Vemos el siguiente ejemplo:

*Yo soy de Burgos; y tú, de Barcelona.*

*Yo soy de Burgos, y tú de Barcelona.*

---

<sup>115</sup> Para más información acerca de este punto, véase el apartado 2.3, que habla acerca de las relaciones entre puntuación, entonación y línea melódica.

Grijelmo (2002: 284) señala que, aunque la falta del verbo *eres* en la segunda oración obligaría a colocar la coma, cuando se trata de elisiones tan leves podemos prescindir de este signo. Para él, cuanto menos puntuación, mejor. Está claro que aquí da prioridad al sentido fonológico, y no estamos ante un texto que se haya escrito para leerlo en voz alta. El periodista cita a José Mejía, ex tipógrafo madrileño que elaboró un trabajo práctico sobre el uso de la coma y que hablaba del «tabú de ciertas comas». Dice Grijelmo que la fidelidad a la puntuación sintáctica se opone a veces a la realidad semántica de la puntuación fónica. Recogiendo las palabras de Mejía, señala que hay comas intocables desde el punto de vista de la sintaxis, pero inútiles prácticamente, cuando no opuestas al significado. Cita como ejemplos, entre otros, *casi, casi*, y dice que pese al ejemplo del Diccionario de la Academia: *Casi, casi me caigo*, la realidad es que no hacemos la pausa de esa coma; al contrario, con la repetición sin pausa queremos intensificar el significado del adverbio. *Casi casi me caigo* expresa un apuro mayor que *casi me caigo*.

Los incisos que interrumpen una oración, como se sabe, se escriben entre comas; sin embargo, algunos manuales de estilo matizan esta idea y precisan que va siempre entre comas el segmento que se sitúa entre el sujeto y el verbo (*El Presidente, desde entonces, gobierna con mano firme su país*), pero que, tras el verbo, generalmente no requiere comas: *Los representantes de Japón ofrecieron en aquella cumbre plenas garantías* (Vigara, 2001: 54).

Por todo ello, es evidente que establecer unos criterios de corrección en esta actividad tan subjetiva y propia del estilo de quien está escribiendo es harto dificultoso. Pero esa flexibilidad no debe ser confundida con la arbitrariedad y la ausencia de normas. No hay que olvidar que nos encontramos en el terreno académico y didáctico, y debemos dejar bien claro que existen unas normas básicas para puntuar que deben ser respetadas y cuyo olvido o infracción convierten un texto en defectuoso. En los textos que han servido de corpus para este trabajo, la puntuación, antes que un elemento estético, ha sido considerada como una herramienta que contribuya a planificar el discurso desde un punto de vista sintáctico. Por eso, el tipo de corrección que se ha realizado ha sido más de tipo sintáctico-semántico que fonético (observando que se distribuyan correctamente las unidades significativas, la jerarquía entre elementos, la distribución en párrafos, etc.), y se ha tendido a una puntuación normativa, prefiriendo



la presencia a la ausencia de signos, incluso en aquellas ocasiones en que la normativa sólo establece que «se tiende» o «es conveniente» colocar el signo<sup>116</sup>.

Por último, en un trabajo sobre didáctica de los signos de puntuación, no queremos dejar de apuntar la indignación que produce a muchos lingüistas la poca consideración que tiene este aspecto de la escritura. Así, Benito Lobo dice:

«No deja de inquietar que este código auxiliar de la lengua, en cuya importancia, para nuestra sorpresa, todavía debemos insistir, no haya despertado más atención. Mientras otros dominios (ortografía, régimen de preposiciones...) son reiterada y convenientemente estudiados, se han descrito sus usos y se han prescrito los considerados correctos, apenas existen estudios, reglas o normas acerca del uso de los signos de puntuación.

»Evidentemente, los primeros responsables son los estudiosos de la lengua. La puntuación suele considerarse un apéndice de la ortografía, y ocupa en los libros unos capítulos que, con ligeras variantes, recogen las normas dictadas por la Real Academia en el *Esbozo*. Que sepamos sólo existe una excepción [se refiere al libro de José Polo, *Ortografía y ciencia del lenguaje*]. Pero no son ellos los únicos responsables: los planes de estudio no prescriben su aprendizaje; los profesores, en general, ni la enseñan ni sancionan sus usos incorrectos; las instituciones del Estado, en sus escritos, la maltratan; por lo observado en los periódicos, no hay periodista que distinga con claridad el estilo directo del indirecto; y los libros, que deberían ser espejo y modelo, suelen contener más errores de los aceptables...» (Benito Lobo, 1992a: 27-28)

Polo (1990) hace hincapié en la gradación que muchas veces se observa en la corrección de errores ortográficos. Hay errores graves o *gordos* (se ha dejado de poner una hache, por ejemplo) y otros, como la puntuación, que apenas se tienen en cuenta, cuando éstos alteran el mensaje y afectan a la comprensión del texto:

«Nos encontramos, así pues, frente a un hecho negativo de subversión jerárquica; se cree que la ortografía-ortografía es la de las letras sobre todo, es decir, la más dependiente por lo general del tipo de memoria, pues no se halla ese conjunto literal atado en subsistemas redondos: no son pocos los huecos o excepciones aun en este espacio de la ortografía letrada. La esencial puntuación –representativa, en nuestra lengua, de un sistema mixto prosódico-semántico –queda relegada a un segundo plano, por unas u otras razones, a pesar de su intenso carácter formativo, de la gran riqueza que sobre la estructura del idioma proyecta en general desde los metros cuadrados de su parcela gráfica. Por supuesto, nadie pone en duda que la ortografía literal constituya el soporte que nos permite formar palabras, material didáctico para la construcción de las frases o estructuras cercanas al pensamiento, a la actividad espiritual del hombre; pero la puntuación es, cuando menos pedagógicamente, mucho más trascendente: enseñar a puntuar es lo mismo que enseñar a articular la frase, que orientar su recto nacimiento.» (Polo, 1990, 29-30)

---

<sup>116</sup> Es el caso, como se ha dicho anteriormente, de la coma cuando se invierte el orden regular de las partes de un enunciado y ante conjunción o locución conjuntiva que une las proposiciones de una oración compuesta, o el caso del punto y coma delante de conjunciones o locuciones conjuntivas cuando los periodos tienen cierta longitud y encabezan la proposición a la que afectan (*Ortografía*, 1999: 60-61, 67).

No solamente profesores y lingüistas, sino también otras gentes relacionadas con la escritura han dejado en ocasiones su testimonio sobre este aspecto. El novelista Eduardo Mendoza, de manera irónica, deja constancia de la poca atención que el sistema educativo prestaba a la puntuación y del impacto que estos signos produjeron en su futura carrera de novelista:

«Los signos de puntuación, hora es ya de decirlo, no reciben un trato de favor en la enseñanza. Durante mis largos y aburridísimos años de enseñanza primaria y media, sólo se dedicó una hora a explicar superficialmente qué cosa eran los signos de puntuación y su uso. No digo esto como exageración. Por el contrario, me consta que así fue, porque aquella hora única produjo en mí una impresión tan profunda que hoy puedo decir que condicionó mi vida: había descubierto los signos de puntuación y, al mismo tiempo, mi vocación de escritor.» (Mayoral, 1990: 191-192)

Así pues, tras todo lo visto, se entenderá la dificultad que entraña intentar enseñar unos signos que son prácticamente invisibles en la lectura; que unas veces representan las pausas del discurso oral, otras delimitan unidades oracionales y, casi siempre, sirven para dar sentido al texto, o lo que es lo mismo, se mueven entre la fonología, la semántica y la sintaxis; que están regidos por una normativa, pero que ni es clara ni puede llegar a regular todos los supuestos posibles, y que, además, muchas veces está en función del estilo que quiera otorgarle el escritor.

No obstante a todas estas dificultades, son muchos los autores que se han acercado a los signos de puntuación, bien desde la teoría, relacionando la puntuación con la realización de diversas operaciones cognitivas en la composición de los textos, bien realizando experiencias con los alumnos con el fin de observar cómo éstos van adquiriendo el sistema, si lo adquieren temprana o tardíamente, si se aprenden todos los signos a la vez o se empieza por alguno en concreto, etc.

### **3.2. LA PUNTUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO**

Después de analizar los errores cometidos por los alumnos en sus escritos, son muchos los expertos que se han preguntado cuál es la responsabilidad de los profesores en la enseñanza de los signos. No cabe duda de que éstos actúan como orientadores y proporcionan la mayor parte de las informaciones que reciben los alumnos. Por tanto, el conocimiento y la concepción que tienen de los signos (también los errores) acaban transmitiéndose necesariamente a los estudiantes.

Leal y Guimarães (2002) realizaron un estudio en donde buscaban investigar los motivos que llevaban a considerar la enseñanza de la puntuación como una tarea difícil.

En ese sentido, se quería averiguar si los profesores tenían dificultades con la puntuación de textos y si existía una tendencia a adoptar un estilo oral en la puntuación.

En la investigación participaron 160 profesores de Educación Básica en el Nordeste de Brasil. Se les pidió que escribieran un texto sobre la importancia de la alfabetización en el día a día brasileño, y se les dijo que presentaran sus ideas de forma clara para que se pudieran investigar sus concepciones acerca de la importancia de la educación en la sociedad brasileña moderna. La temática fue escogida porque, durante su formación, los profesores habían discutido mucho sobre este asunto. Además de interesarse por las concepciones que tenían sobre educación, también se exploraron sus competencias textuales: aspectos relativos a la estructura textual, consistencia argumentativa, división en párrafos, puntuación, concordancia y ortografía.

Los textos escritos por los profesores oscilaban entre las 10 y las 431 palabras. Sólo 5 personas produjeron un texto con más de 200. Por tanto, se observó que los textos escritos eran breves (la media se situó en unas 90 palabras). Como en la experiencia participaron profesores de distinto nivel<sup>117</sup>, se observó que los textos más largos fueron escritos por los profesores de nivel superior. En la tabla 1 se observa que el 46,7% de los profesores de formación inferior escribieron textos con menos de 60 palabras, mientras que sólo el 22,2% de los profesores que tenían un nivel más elevado escribían textos de esa extensión. Los profesores de mayor nivel escribieron, mayoritariamente, textos de entre 61 y 120 palabras.

Nivel de escolarización	2.º grado		Por encima de 2.º grado	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
10 a 60 palabras	34	46,7	14	22,2
61 a 120 palabras	24	32,9	31	49,2
121 a 431 palabras	15	20,5	18	28,6

Tabla 1. Extensión de los textos producidos según el grado de escolaridad

Se observó también que los profesores tenían muchas dificultades en estructurar el texto. Un dato que puede ser destacado es que de los 160 profesores, 68 escribieron un texto que contenía uno (40) o dos párrafos (29). Apenas 63 profesores (39,4%) hicieron una redacción de 3 a 6 párrafos. Veamos el resultado completo en la tabla 2:

<sup>117</sup> El 53,7% tenía formación de 2.º grau (Magistério), mientras que el 46,3% tenía una formación por encima de 2.º grau.

Nivel de escolarización	2.º grado		Por encima 2.º		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Texto con 1 párrafo	27	30,0	13	18,6	40	25,0
Texto con 2 párrafo	14	15,5	15	21,4	29	18,1
Texto con 3 párrafo	13	14,4	18	25,7	31	19,4
Texto con 4 párrafo	08	8,9	10	14,3	18	11,3
Texto con 5 párrafo	07	7,8	04	5,7	11	6,9
Texto con 6 párrafo	01	1,1	02	2,8	03	1,9
Entre 6 y 12 párrafos	03	3,3	01	1,4	04	2,4
Excluidos <sup>118</sup>	17	18,9	07	10,0	24	15,0
Total	90	99,9	70	99,9	160	100

Tabla 2. Número de párrafos en los textos por grado de escolarización

En cuanto al uso de la coma (tabla 3), un 12,5% no utilizaron ninguna, 11,7% una y 13,9% dos en todo el texto. Esta ausencia se entiende si consideramos que un gran número de profesores escribieron textos con apenas un párrafo, utilizaron predominantemente periodos simples y un número reducido de oraciones coordinadas y subordinadas.

Número de comas utilizadas	Frecuencia	Porcentaje
0	17	12,5
1	16	11,8
2	19	13,9
3 a 6	49	36,0
7 a 10	17	12,5
Más de 10	18	13,2
Total	136	100

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje en el uso de las comas en los textos escritos

En la tabla 4 aparecen clasificados los errores cometidos por los profesores. Como se observa, apenas 49 profesores, es decir, el 36%, no comete ningún fallo de puntuación. Dentro de cada categoría, se optó por incorporar a la tabla solamente aquellos errores cometidos por más de un 10% de los profesores.

Antes de repasar estos errores, hay que decir que el 24,3% de los que se sometieron a la prueba no utilizan el signo de la coma, y, por tanto, no cometieron ningún tipo de los errores que a continuación se comentan.

Como se muestra en la tabla 4, los errores del tipo 1.1 y 1.2 fueron bastante frecuentes. El 28,7% fallaron en 1.1 y el 15,4% en 1.2. Estos errores se caracterizan por el uso inadecuado de la coma para separar sujeto y predicado, verbo y complemento, nombre y adjunto nominal, etc. Esto se debe al hecho, ya analizado por muchos

<sup>118</sup> Fueron descartados por su brevedad.

lingüistas, de que en muchas ocasiones se realiza una pausa entre esas partes de la oración en la lectura oralizada. De esta forma, las autoras concluyen que la decisión de poner comas en esas partes del texto estaría más determinada por un estilo oral de puntuar que por un estilo gramatical.

Otro tipo de error (2.1) frecuente es aquel en que el autor del texto usa incisos (aposiciones, explicaciones de carácter explicativo, etc.) sin comas (22,8% de los profesores). En este caso, la coma es un recurso que indica que esas expresiones interrumpen el flujo de pensamiento central. Esos signos están funcionando para establecer mayor cohesión textual, indicando que esa secuencia lingüística debe ser retomada después de la interrupción. El uso de la coma sería una ayuda para rescatar el sentido del texto.

Tipo de error	Nivel de escolarización		
	2.º grado	Por encima de 2.º grado	Total
No cometen errores	25	24	49
<b>1. Error por uso inadecuado</b>			
1.1. Error por el uso de puntuación que separan términos que desde el punto de vista sintáctico se unen directamente (sujeto y predicado, verbo y complemento, nombre y complemento nominal)	21	18	39
1.2. Error por el uso de puntuación separando oraciones subordinadas sustantivas, por la misma razón expuesta en el ítem anterior	16	05	21
<b>2. Error por ausencia de puntuación</b>			
Dentro de la oración			
2.1. Error por ausencia de coma en los incisos (apóstrofes, expresiones de carácter explicativo...)	11	20	31
2.2. Error por ausencia de coma para indicar tematizaciones o cambios de orden	01	00	01
2.3. Error por la ausencia de coma en omisión de palabras, especialmente verbos	01	01	02
2.4. Error por falta de coma entre los términos de una enumeración	03	01	04
Entre oraciones			
2.5. Error por ausencia de coma para separar elementos coordinados (salvo excepciones)	19	11	30
2.6. Error por ausencia de coma para separar oraciones subordinadas adjetivas explicativas	03	00	03
2.7. Error por ausencia de coma para indicar cambio de orden en las oraciones subordinadas	07	03	10

Tabla 4. Número de errores normativos en el uso de la coma

De la misma forma, los errores del tipo 2.5 (ausencia de coma para separar elementos coordinados), cometidos por un 22,1% de los profesores, están relacionados

con cierta despreocupación en la demarcación de los límites oracionales, que sería una función de organización sintáctica. Las relaciones sintáctico-semánticas imponen a la puntuación la propiedad de delimitar los extremos de las secuencias gráficas: oraciones dentro de párrafos, párrafos dentro de textos. Estas propiedades delimitadoras guían también sobre los marcadores textuales que se pueden utilizar.

Estas autoras consideran que la puntuación actúa realizando uniones, separaciones, inclusiones, dependencias y jerarquizaciones en el ámbito de la organización del texto, y auxiliando al lector a percibir esas relaciones entre las distintas partes discursivas. Es importante retomar la idea de que esas funciones sintácticas están vinculadas con la necesidad de organización y progreso de las ideas, actuando, pues, como implementación semántica que tiene que ver con el sentido que el escritor pretende causar en su texto.

Pero los profesores no tienen muy en cuenta esta función sintáctica y semántica de la puntuación y, por lo tanto, no lo consideran un elemento de cohesión textual, de ahí que en las clases se sigan realizando ejercicios en donde se les pide a los alumnos que puntúen frases aisladas y no se utilicen actividades didácticas tendentes a reflexionar sobre cómo la puntuación puede ser una pista gramatical para mejorar la comprensión del texto o para rescatar los efectos de sentido buscados por el autor.

En definitiva, pesa demasiado en ellos la función prosódica de la puntuación, idea alentada también en la mayoría de los libros de texto destinados a los estudiantes de las etapas iniciales de la enseñanza. Además, hay una desvinculación entre la enseñanza de la lectura y la enseñanza de la gramática, y, de esa manera, se vuelve difícil comprender el estilo de puntuación de los autores o las peculiaridades de ésta en los diferentes géneros textuales.

Leal y Guimarães concluyen señalando que la enseñanza de los signos también presenta otras dificultades que no ha sido posible tratar en este artículo, como es la carencia de reflexiones sobre las hipótesis que los niños tienen acerca de la puntuación y el tratamiento didáctico en la enseñanza de este contenido.

Pero no solamente en el Nuevo Mundo se ha realizado estudios sobre el papel que desempeñan los profesores en la enseñanza de los signos de puntuación. También en el continente europeo hay una preocupación en este aspecto. Concretamente, en el Reino Unido se preguntó a muchos profesores acerca de la puntuación, y ello a raíz de la aprobación del *National Curriculum* británico, en 1991. Uno de los objetivos de este

texto legal era que los niños del nivel 2 (7 años) escribieran redacciones utilizando oraciones completas, y que algunas de éstas llevaran mayúscula inicial y un punto o un signo de interrogación al final. Para los alumnos del nivel 3 (de más de 7 años), la exigencia era mayor, ya que se les pedía la escritura de un texto utilizando oraciones completas, todas o la mayoría de ellas marcadas con mayúscula inicial y punto o interrogación final.

Los responsables de la corrección de los escritos se dieron cuenta de que, a pesar de que los niños escribían historias interesantes, con aceptables niveles de caligrafía y ortografía, su nota global bajaba por los errores de puntuación. Así pues, ésta pasó a ser un factor determinante en la evaluación final de los escritos.

A partir de ese momento, los profesores empezaron a manifestar su preocupación. Pensaban que no era justa esta baremación, ya que lo que se estaba juzgando no era la habilidad de los niños para expresarse por escrito. Los maestros pensaban que los niños escribían bien para su edad, pero el *British National Curriculum* expresaba lo contrario.

En parte por estas preocupaciones, se creó *The Punctuation Project*<sup>119</sup> en la *Manchester Metropolitan University*. Se realizaron una serie de encuestas a los profesores para recabar su opinión acerca de las propuestas del *National Curriculum* sobre escritura y puntuación. Las conversaciones se centraron en tres áreas: el uso que los propios profesores realizaban de la puntuación, las respuestas que iban dando a las demandas del *National Curriculum* británico y sus puntos de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje de la puntuación. Robinson (1996) recogió en un artículo los puntos de vista que mostraron los profesores sobre éste y otros aspectos relevantes de la escritura.

En general, la puntuación no representaba ningún problema para los profesores, aunque algunos podían tener dificultades en un signo en concreto, como es el caso del punto y coma. En sus comentarios se ponía de manifiesto la importancia que adquiría la puntuación en determinados escritos (documentos oficiales o textos que tenían algún tipo de repercusión social) y que esto ya justificaba por sí mismo el aprendizaje de este aspecto de la escritura.

Sobre dónde y cuándo aprendieron a puntuar, parece que había consenso al afirmar que no recibieron una enseñanza específica sobre puntuación. En general, situaban su

---

<sup>119</sup> Nigel Hall y Anne Robinson dirigen *The Punctuation Project*, que engloba un conjunto de proyectos que todavía siguen en marcha. Estos proyectos examinan diversas cuestiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la puntuación.

aprendizaje en los años de escolarización, con ejercicios rutinarios. Básicamente, recordaban dos tipos de ejercicios:

- a) Los tradicionales de puntuar un texto en blanco, sin ningún tipo de signo, en los últimos años de Enseñanza Primaria (9 a 11 años)
- b) En la Enseñanza Secundaria (a partir de los 11 años), con ejercicios de gramática que llevaban aparejadas ciertas reflexiones sobre signos de puntuación.

Los profesores afirmaron que en la carrera no los prepararon para enseñar esta materia. La mayoría acabó sus estudios sobre los 25 años, y el panorama no había cambiado mucho desde entonces. Más preocupante era el hecho de que ningún profesor había asistido a cursos de reciclaje en donde se hubiera tratado el tema de la enseñanza de los signos de puntuación.

En líneas generales, los profesores estaban seguros a la hora de enseñar esta parcela de la escritura. Pero esa seguridad total sólo se producía en un primer estadio. Si se profundizaba en el tema, con la utilización de determinados signos o situaciones que podrían ser problemáticas, la seguridad ya no era tan absoluta.

El artículo de Robinson también reflexiona sobre cómo los maestros británicos recibieron las propuestas del *British National Curriculum*. En él se pedía a los alumnos del nivel 3 que las ideas se expresaran en oraciones reconocibles y que más de la mitad de éstas estuvieran puntuadas correctamente. A los más pequeños del nivel 2 también se les pedía que separaran las ideas en oraciones identificables, y que, al menos, dos o tres de éstas debían empezar con mayúscula y acabar en punto. Los maestros consideraban estas propuestas inadecuadas: si los niños tenían una ortografía aceptable para su edad – pensaban –, no deberían ser penalizados por los puntos y las comas.

Consideraban también que los niños no tenían tanta experiencia en lectura y escritura para ver y entender la puntuación. Hay niños –decían– que escriben bien, tienen imaginación, etc., y no hay que recordarles a cada paso la ortografía, la puntuación, los elementos de la historia, etc. La mayoría de los profesores pensaba que era pronto para aprender a puntuar y que esta tarea debía dejarse para más tarde. Esto no significaba que los profesores no tuvieran en cuenta la importancia de la puntuación, solamente que eran partidarios de incorporarla más tarde.

El principal problema estribaba en cómo aunar ese desarrollo de la capacidad de expresarse por escrito y la exigencia de incorporar el uso correcto de la puntuación. Los profesores notaban que las expectativas eran contradictorias, ya que por un lado estaba



el placer de escribir, de desarrollar la imaginación y, por otro, la obligación de prestar atención a hechos que ellos no entendían completamente. Los maestros pensaban que incorporar la puntuación a esas edades podía forzar a los niños a entender algo para lo que todavía no estaban preparados. Esa era su constante preocupación.

Por otra parte, estas pruebas llevaban a poner en duda el trabajo de los maestros, y cuando éstos veían que su labor se ponía en cuestión por agencias de evaluación externa se creaba cierto grado de tensión. Ellos estaban seguros de sus puntos de vista en relación con los signos de puntuación y creían que sus juicios eran acertados. Sin embargo, Robinson opina que los comentarios de los maestros no son del todo acertados, puesto que no daban información a los alumnos sobre los signos y, en ocasiones, no habían trabajado en profundidad con el tema. Como ellos mismos reconocieron, no habían desarrollado sistemáticamente programas de puntuación, ni individualmente ni en equipo.

La cara positiva de todo el asunto fue que, a partir de ese momento, se empezó a pensar seriamente acerca del rol de la puntuación en la enseñanza y en la didáctica de la escritura.

Como se ha dicho anteriormente, una de las demandas del *National Curriculum* británico era que los niños escribieran un texto con un determinado número de oraciones marcadas con inicial mayúscula y punto o signo de interrogación final. El problema, según muchos profesores, era trasladar a los niños el concepto de oración. Es muy difícil acertar con una definición adecuada de oración para un niño de 7 años. Se puede hacer hincapié en las pausas, pero no siempre se hace una pausa al acabar una oración. Por otra parte, tampoco los profesores podían basar sus explicaciones exclusivamente en decir que la oración es un segmento que tiene sentido completo, ya que a veces eso mismo lleva a preguntarse qué se entiende por sentido completo: en ocasiones, el sentido completo lo da un párrafo, una página o un capítulo entero. ¿Quién dice que una palabra no puede tener sentido completo en muchas circunstancias? Las dificultades que tienen los maestros en enseñar estas cuestiones no significa un fracaso por su parte, sino que es un reflejo de la complejidad de la materia.

¿Qué hacer para que los niños comprendan el concepto de oración? Aquí, como ya hemos visto en otras ocasiones, vuelve a surgir las dos concepciones enfrentadas cuando se abordan los signos de puntuación: el criterio prosódico y el criterio sintáctico. Muchos profesores parecen confiar en el papel de la entonación y las pausas, y mencionan la lectura como un elemento muy importante para entender la puntuación.

La lectura en voz alta (o escuchar a alguien leyendo) son ejercicios más o menos habituales en el aula<sup>120</sup>. La lectura, marcando las pausas correspondientes, puede ser un camino para que los niños entiendan dónde hay que poner los puntos. En general, según la opinión de los maestros recabada en este artículo de Robinson, la entonación y las pausas son recursos más utilizados a estas edades que las explicaciones gramaticales. Pero ya hemos visto las dificultades que entraña vincular exclusivamente la puntuación con la entonación, al menos en determinados tipo de textos que raramente se escriben para ser oralizados.

Kress (1982 y 1992) piensa que para los niños tiene mucha importancia entender la oración para poder usar los signos de puntuación. Pero él piensa que el aprendizaje de las oraciones es un rasgo de conocimiento textual más que de conocimiento sintáctico. Como los niños empiezan a darse cuenta de la necesidad de organizar el texto y de que la puntuación desempeña un papel fundamental, entonces exploran caminos para separar las oraciones principales. Pero sus criterios no son sólo sintácticos, sino que tienen que ver con el contenido temático. En otras palabras, organizan las oraciones en torno a segmentos que para ellos tienen un sentido completo.

Hay muchos caminos, según Kress, para hacer entender a los niños el significado de la oración y de la puntuación. Pero es posible que ‘oración’ no tenga un significado real para los niños y que ‘línea’ tenga más significado para ellos. Tampoco los niños son muy conscientes de cómo organizan los textos.

Muchos maestros piensan que la fluidez en la lectura es una señal de que los niños están preparados para tratar la puntuación. Pero para Robinson este argumento es bastante contradictorio, ya que si los niños leen con fluidez y usan una entonación adecuada, y no una lectura titubeante palabra por palabra, quiere decir que su lectura está guiada por la estructura que marca la puntuación, y esto no parece muy normal que se produzca a estas edades. Tampoco parece una buena idea introducir explicaciones gramaticales a tan temprana edad. En este sentido, el *National Curriculum* británico no se refiere a la gramática hasta cursos más avanzados. En lo que sí parece haber consenso es en que la mayúscula inicial y el punto son los signos o marcas que primero deben aprenderse y usarse.

En definitiva, de sus conversaciones con profesores acerca de la puntuación, Robinson (1996: 89) extrae las siguientes conclusiones:

---

<sup>120</sup> Al menos, en los primeros años de enseñanza.

- a) Que para muchos maestros, ésta era la primera vez que pensaban seriamente acerca de la puntuación. Sus respuestas muestran que se enfrentaban a temas bastante desconocidos y que no habían tratado la puntuación en sus clases.
- b) Que tenían dificultades en expresar claramente sus ideas y que, en ocasiones, algunos aspectos de la puntuación son difíciles de explicar con precisión. Si se ven con dificultades para expresárselas a un adulto, hay que imaginarse lo difícil que debe de ser explicárselas a un niño.
- c) Que, en muchas ocasiones, sus estrategias para enseñar a puntuar no son demasiado claras y los ejercicios que ponen en práctica no son muy coherentes.
- d) Que, a veces, las demandas externas (como es el caso del *National Curriculum* británico) difícilmente pueden ser cubiertas porque no están bien planteadas. No es muy normal que se hable de puntuación a esas edades cuando no hay estudios serios de cómo los niños aprenden a puntuar y en qué condiciones se realiza tal aprendizaje.
- e) Que, al menos, el *National Curriculum* ha traído la puntuación a un primer plano de debate. Es importante tenerlo en cuenta hasta que se encuentren firmes principios en los que basar la enseñanza y la evaluación de este aspecto de la escritura.

### **3.3. EL APRENDIZAJE DE LA PUNTUACIÓN. ALGUNOS ESTUDIOS**

En realidad, hay pocos principios en los que basar la enseñanza de la puntuación porque hay también muy pocos estudios que aborden su aprendizaje, en contraste, por ejemplo, con los estudios sobre el aprendizaje y la adquisición de la ortografía. Hall (1996) establece algunas razones de este abandono. Piensa que la ortografía parece tener mayor importancia social, debido a que, entre otras cosas, es más visible: para ver errores ortográficos basta echar una ojeada al texto, mientras que la puntuación requiere mucho más tiempo y esfuerzo, puesto que el texto necesita leerse atentamente.

Otra posible razón del abandono puede ser debido a que la ortografía es, para mucha gente, bastante sencilla de dominar. Es un sistema cerrado, mientras que la puntuación es mucho más flexible. Nos encontramos ante un número relativamente

corto de signos, pero tienen un uso más dinámico y aceptan muchas combinaciones con las palabras.

Otro problema, al que ya se ha hecho referencia en repetidas ocasiones, es dilucidar si la puntuación se relaciona con la gramática o hay que relacionarla con la entonación<sup>121</sup>. Hall (1996: 17) enumera tres causas para no vincular la puntuación a la entonación:

- En primer lugar, los niños pequeños suelen hacer pausas entre cada palabra cuando leen en voz alta, así que tendrían que poner punto entre cada una de ellas.
- En segundo lugar, suelen escribir textos muy breves, a veces de una sola línea, y no tienen necesidad de hacer pausas cuando leen.
- Finalmente, incluso cuando escriben textos más largos sin puntuación, no parecen tener demasiados problemas para marcar pausas.

El mismo autor insiste en que se han realizado muy pocos trabajos sobre puntuación y traza un panorama revisando aquellos que le parecen más significativos. Reseñamos aquí brevemente los más significativos.

Cazden, Cordiero & Giacobe (1983 y 1985) realizaron con alumnos de primer grado un estudio centrado en el apóstrofo en posesivos, en interrogaciones y en puntos. Recogieron datos de 22 niños durante un año escolar. Los documentos muestran que sólo 6 niños aprendieron a usar el apóstrofo y 6 a usar signos de interrogación. El punto y seguido, en cambio, lo aprendieron a utilizar 13 niños.

Edelsky (1983) llevó a cabo un estudio descriptivo de la escritura con nueve niños de primer grado, nueve de segundo y ocho de tercero, inscritos en un programa bilingüe. Analizó tres signos: el punto, el guión para separa sílabas y la inicial mayúscula de cada oración. Edelsky se dio cuenta de que los niños que empiezan a escribir más tarde forman sus propias hipótesis acerca de la puntuación<sup>122</sup>. Son muchas las variables que influyen en los errores de puntuación, pero el tipo de texto y la variable lingüística pueden ser importantes.

---

<sup>121</sup> Ya hemos visto que la puntuación es un fenómeno históricamente relacionado con la lectura en voz alta. Parkes (1992) señalaba que en los manuscritos romanos era el lector, y no el escritor, quien marcaba la puntuación. Durante muchos siglos la puntuación fue una guía para la lectura y no es hasta el siglo XVII cuando empieza a haber un debate serio sobre la función de la puntuación. Durante los siglos XVIII y XIX se abandona un tanto la concepción oral de los signos para abordarlos desde un punto de vista sintáctico.

<sup>122</sup> En este sentido, véase la referencia al artículo de Martens & Goodman (1996) citado en este mismo apartado.

Se observó que, por ejemplo, los chicos que utilizaban el español habitualmente tenían menos errores en los textos escritos en inglés.

Shaughnessy (1977) trabajó con estudiantes que habían tenido problemas con la escritura. La principal contribución de esta autora fue utilizar los errores no para explicar los fallos que cometían los estudiantes, sino para entender e interpretar sus comportamientos a la hora de escribir. Para Shaughnessy la puntuación descuidada no es de por sí mala, sino que puede ser altamente informativa y revelar algunas estrategias de puntuación usadas por los alumnos.

Wilde (1987) realizó un estudio sobre seis niños americanos que cursaban tercero y cuarto grado y no les dio ningún tipo de enseñanza sobre puntuación. Los seis niños escribieron 215 historias que contenían 13.793 palabras. En ellas había 1.405 signos de puntuación, y 1.254 fueron usados correctamente. Wilde asegura que hubo 1.001 omisiones en los signos de puntuación. Los niños encontraron la puntuación más dificultosa que la ortografía y se dieron cuenta de que unos signos (el punto y seguido y los signos de interrogación) eran más fáciles de utilizar que otros. En general, se presta más atención a la ortografía que a la puntuación, aunque es el único estudio realizado en un periodo largo de tiempo.

De Goes & Martlew (1983) trabajaron con 20 niños de entre 6 y 7 años de edad, que tenían que copiar un corto texto que contenía varios signos de puntuación. Se encontraron con que menos del 50% copiaban los puntos y las comas. Los más reproducidos eran los signos de interrogación y exclamación. Muchos de los niños no sabían por qué los signos eran diferentes, aunque algunos tenían asociado el concepto de 'final' con el punto.

Calkins (1980) llevó a cabo una investigación en dos grupos de tercer grado. En uno de ellos (A), los alumnos llevaron a cabo un enfoque procedimental, basado en Graves, en el cual se les permitía escribir libremente y en donde el significado era el componente central de la experiencia de escritura. En el otro grupo (B), el proceso de escritura se les enseñaba de un modo más formal, lo que suponía un estudio de las reglas de gramática a través de ejercicios, etc. En las entrevistas posteriores, los alumnos del primer grupo (A) podían identificar y explicar una media de 8,66 marcas de puntuación, mientras que los niños del segundo grupo (B) sólo pudieron explicar una media de 3,85. Estos niños del grupo B, cuando explicaban los signos, intentaban recordar las reglas que habían aprendido. En cambio, el grupo A se refería a cómo los había usado en su escritura para llevar a cabo las ideas que querían plasmar. La mayoría de los niños del grupo A encontraron interesante o agradable la puntuación, pero solamente el 25% del grupo B tenían esa sensación. Al final, los niños del grupo A usaban una media de cinco signos de puntuación en un texto escrito.

Así pues, vistos todos estos estudios, Hall (1996: 32-35) concluye que no hay relación entre ellos, ni tampoco hay estudios que analicen otros estudios. Son interesantes, pero no constituyen ninguna teoría general.

Los autores están de acuerdo en considerar que la puntuación no es un proceso pasivo en el cual, a través de una serie de reglas, los niños aprendan a puntuar correctamente. Al contrario: el niño es activo construyendo su visión de cómo funciona el sistema de puntuación, aunque a veces opera con ideas diferentes a las de los adultos.

Todos los estudios indican que ese cambio en la percepción de los signos se produce, incluso en aquellos grupos de estudiantes en los que no hay o hay muy poca información acerca de esta materia. La puntuación se entiende como un hecho lingüístico más que como un hecho gráfico, aunque muchos estudios sugieren que hay que empezar por ahí. Entender el sistema de la puntuación requiere mucho tiempo debido a su complejidad.

No hay tampoco patrones que nos indiquen cómo se adquiere el conocimiento de la puntuación. Los estudios trabajan sobre cortos periodos de tiempo y sólo en los primeros años. No sabemos cómo se sigue aprendiendo la puntuación después de los ocho años, ni cómo se pasa de unos usos a otros. Tampoco se dice nada, o muy poco, sobre qué piensan los niños acerca de su aprendizaje sobre la puntuación.

Por último, los estudios sobre puntuación no hacen referencia a la llamada 'ecología', a pesar de la importancia de esta vía, puesto que los niños aprenden en un contexto, en la vida de clase, en sus relaciones. Ninguno de los trabajos que se han reseñado presta atención a cómo los niños dan sentido a su aprendizaje en la complejidad de la vida del aula. Unas pocas visitas y un par de descripciones no equivalen a realizar un análisis del aprendizaje en las aulas. Una consecuencia de esto es que ninguno de los estudios menciona las experiencias de lectura de los niños. La puntuación se ve exclusivamente como un problema de la escritura, de los alumnos que empiezan a escribir. No se tiene en cuenta que la lectura es una fuente de información sobre la puntuación y un proceso que requiere conocimientos sobre estos signos. Hall concluye su artículo con una serie de reflexiones:

- a) Hay que dar la bienvenida a los estudios que desarrollen el conocimiento de los signos de puntuación en periodos extensos de tiempo. También aquellos que investiguen en diferentes entornos, culturas y condiciones.

- b) Igualmente, hay que potenciar la ‘ecología’ del aprendizaje de la puntuación, y explorar los caminos por los cuales este aprendizaje se produce en todas las complejidades de la vida en el aula.
- c) En los estudios sobre puntuación, no se pueden pedir resultados inmediatos. Ha de pasar bastante tiempo antes de que los niños lleven a la práctica los conocimientos que han adquirido. Hall se hace la siguiente reflexión, que traslada a los niños: ¿Cuándo la puntuación deja de ser algo que tú pones porque el profesor lo dice y empieza a ser algo que usas para aclarar el sentido de lo que escribes?
- d) Hay que fomentar estas experiencias del aula en el aprendizaje de la puntuación y explorar las condiciones en que puedan resultar efectivas.
- e) Hay que investigar el papel que desempeña la lectura en la puntuación, así como la diversidad textual.

Ya hemos visto que en el tema de la didáctica de los signos siempre se plantea el tema de la oralidad. Y hemos visto también que muchos autores piensan que los niños se plantean sus propias hipótesis sobre los signos cuando tienen que interpretarlos. En este sentido, Martens y Goodman (1996) señalan que los niños son capaces de reconocer la complejidad de las relaciones entre el lenguaje oral y el escrito, y que la puntuación puede servir para lograr sus propósitos en la escritura.

A menudo, a los niños se les enseña que el lenguaje escrito es una transcripción del lenguaje oral; de ese modo, los signos representarían los rasgos de entonación del habla. Pero los niños, muchas veces, tienen dificultades en expresar los sentimientos por escrito, ya que descubren que este lenguaje no es tan flexible como el oral. Cambios de entonación en el lenguaje oral no siempre tienen su reflejo en la escritura, porque la puntuación es incapaz de reflejar todos esos matices. Es difícil para ellos transformar las emociones de la oralidad en algo cohesivo y legible. La puntuación no da cuenta de estos matices.

Cuando los niños se enfrentan a este problema, lo resuelven de la manera como lo hacen todos los aprendices: inventan las soluciones. Estas autoras señalan que el término ‘invención’ puede resultar sorprendente para muchos. Siguen la doctrina de Piaget, quien defiende que cada vez que se enseña a un niño algo que él podía haber descubierto por sí mismo, puede haber dejado de imaginarlo y, consecuentemente, de entenderlo en toda su amplitud.

El reflejo de los sentimientos y emociones de la oralidad (alegría, tristeza, furia...) es difícil de trasladar al escrito. Esa necesidad hace que los niños creen nuevos mecanismos de puntuación. Martens y Goodman relatan el caso de un niño de tercer grado que cuando tuvo que escribir sobre una tragedia (la muerte de su perro) se inventó un signo para representar su tristeza (*Sadlamation point*), y aún así, se dio cuenta de que éste no representaba del todo sus emociones. Las autoras ofrecen otros ejemplos de utilización de signos de puntuación –a veces inventados– a través de los cuales los niños muestran sus sentimientos: signos de exclamación con forma de corazón para enfatizar el amor hacia su madre que, a la vez, servían también para segmentar el texto; una especie de jeroglífico con un signo de interrogación al revés; un signo igual y una flecha para dar una nota de sorpresa a una vecina...

En este sentido, no están haciendo algo diferente de lo que hacían los antiguos escribas que marcaban el texto para guiarse en la lectura e interpretar correctamente algunos pasajes. Hay que tener en cuenta que, antes de aprender las convenciones de la escritura, lo normal en los aprendices es que escriban todas las palabras y oraciones juntas, como se hacía siglos atrás. Ellos no *oyen* espacios entre las palabras al hablar, pero cuando su educación continúa empiezan a leer, a observar los escritos y se dan cuenta de las consecuencias de no puntuar un texto o de no separar las palabras. Muchos niños, cuando empiezan a separar las palabras, indican también dónde empiezan las oraciones y van incorporando algún signo de puntuación (generalmente, el punto al final de las oraciones).

Con su estudio, Martens y Goodman evidencian dos aspectos muy importantes. En primer lugar, que los niños entienden lo que los adultos no son capaces de entender: que el lenguaje oral y el escrito no mantienen una relación de equivalencia. La puntuación es una característica del lenguaje escrito, independiente del oral, que se emplea para clarificar el sentido de lo que se lee. Por otra parte, no es posible trasladar significados del lenguaje oral, como sentimientos y emociones, y convertirlos directamente en lenguaje escrito.

En segundo lugar, las muestras examinadas por estas autoras evidencian que los niños no usan la puntuación en un sentido pasivo. Las soluciones que inventan demuestran un conocimiento y un entendimiento de las reglas en todo tipo de situaciones. Ellos se muestran activos respecto a las reglas que conocen e intentan comprobarlas en diferentes situaciones. Cuando los niños descubren que un texto puede ser ambiguo y no se entiende bien, lo aclaran inventando signos que sirven para sus



propósitos. Haciendo eso demuestran un conocimiento de la naturaleza y propósitos de la puntuación. Por consiguiente, son más bien inútiles esos ejercicios que muchas veces se proponen, como el de poner signos a oraciones sueltas. De nada sirven ejercicios rutinarios descontextualizados, ya que los niños no le encuentran sentido a lo que están haciendo.

Para que los niños aprendan la puntuación, concluyen, se necesita tiempo, experiencias, inmersión en la lectura y en la escritura y el uso de la lengua real.

### **3.4. ENFOQUES PSICOLINGÜÍSTICOS**

El balance de los trabajos psicolingüísticos sobre puntuación conducen a una primera constatación: existe una gran diversidad de enfoques. Como pone de manifiesto Passerault (1991: 99), esta diversidad está reflejada en una característica esencial del sistema de puntuación: su plurifuncionalidad en el plan de tratamientos psicológicos, tanto en lo que concierne a la producción de textos como a la lectura y comprensión de los mismos. Así, si nos centramos en la producción, la principal función de la puntuación es establecer la relación existente entre los elementos del texto que va a servirnos para organizar la información que se aporta. En lo referente a la función de los signos de puntuación relacionada con la planificación textual, se observa que el productor del texto realiza una serie de pausas para controlar y revisar el texto, y que estas están relacionadas con la puntuación, sobre todo con la colocación de aquellos signos que establecen una puntuación más fuerte (punto o punto y coma). También se han estudiado las funciones comunicativas que puede tener la puntuación, donde cobra mucha importancia la situación de producción textual y el destinatario. En lo que concierne a la lectura, los signos de puntuación se utilizan principalmente como instrucciones que permiten establecer las relaciones entre los diferentes elementos de la representación que se van construyendo a través de la lectura. En este sentido, esta función sería paralela a la que función descrita en la producción. Vemos, en definitiva, esa plurifuncionalidad de los signos de la que hablábamos y que habrá que tener en cuenta a la hora de desarrollar su didáctica.

Rocha (1995) lleva a cabo una investigación alejada del punto de vista normativo y centrada en la psicogénesis de la puntuación. Observa la puntuación en textos escritos por niños sobre el cuento de *Caperucita Roja* y, en una segunda etapa, analiza las

entrevistas realizadas a un grupo de alumnos acerca de la revisión que éstos llevaron a cabo de tres fragmentos redactados.

Rocha llega a interesantes conclusiones, pero –tal vez– la que más llama la atención es la que analiza las semejanzas entre la construcción del sistema de puntuación por los niños y su trayectoria histórica. En efecto, los estudios diacrónicos sobre puntuación ofrecen más elementos para comprender la puntuación de los niños que los estudios sincrónicos (análisis de sus propiedades y funciones).

Así como la fluctuación y la ambigüedad de la puntuación se explican mejor si se tiene en cuenta el modo arbitrario en que la puntuación fue introducida en el sistema de la escritura y por la forma de desarrollarse históricamente, la construcción individual del sistema de puntuación también se entiende mejor si observamos su trayectoria histórica. Se pueden encontrar muchas analogías entre ambos procesos:

- a) La puntuación se va introduciendo paulatinamente en la historia de la escritura, del mismo modo que en la escritura infantil esos elementos empiezan a surgir cuando el niño ya es capaz de comprender la naturaleza alfabética de ese sistema y comienza a darse cuenta de los problemas ortográficos.
- b) La secuencia de adquisición de los signos de puntuación a lo largo de la historia es prácticamente la misma que se encuentra analizando la evolución de los diferentes signos en la muestra realizada. Lo mismo es aplicable al uso de las mayúsculas, que históricamente fue una de las primeras adquisiciones.
- c) La productividad de los signos de puntuación y la manera de puntuar de los niños guarda numerosas afinidades con los usos históricos. Por ejemplo:
  - El punto, el signo más empleado en la muestra y de forma polivalente, también acumuló diversas funciones durante un largo periodo de la historia.
  - El empleo correcto de la interrogación tiene explicación en el hecho de que este signo ha tenido un uso unívoco en la historia.
  - La lista, que ha sido un espacio privilegiado de la puntuación, también fue el primer tipo de escritura del que se tiene noticia.
  - La mayor preocupación sobre los lugares donde puntuar y la adecuación de los signos también sucedió históricamente, con una enorme fluctuación y una convivencia simultánea de varios sistemas de

puntuación<sup>123</sup>. Los diálogos insertos en la narración, como hacen los niños, también se encuentran frecuentemente en los primeros textos.

- d) De la misma manera que los niños menores no sienten la falta de puntuación, tampoco en los orígenes de la escritura la puntuación se colocaba cuando se componía el texto, sino que era el lector el encargado de introducirla para *darle voz* a lo escrito.
- e) Sabemos que los niños no dan relevancia a los aspectos gramaticales, y eso también ocurrió en el sistema de escritura, ya que hay que esperar hasta un momento posterior en la historia para que la puntuación refleje una motivación de orden gramatical. En los dos casos se observa la misma evolución de una concepción prosódica hacia una gramatical (Rocha, 1995: 41-46).

A pesar de ser éste –a nuestro juicio– uno de los aspectos más importantes y novedosos de trabajo, Rocha también extrae otras conclusiones interesantes:

- Considera que la puntuación es una adquisición tardía, que tiene lugar cuando el niño ya comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito. Por eso, la puntuación aparece poco en la muestra, sobre todo en los niños más pequeños, y se va haciendo más visible a medida que aumenta la escolaridad.
- La puntuación se adquiere de afuera hacia adentro (o del todo a las partes). Los niños marcan primero los límites externos del texto (final del texto y de párrafos o episodios), guiándose muchas veces por criterios gráfico-espaciales, y, en segundo término, puntúan las frases y las partes de la frase<sup>124</sup>.
- En cuanto a la diversificación de los signos, se observó que la frecuencia de un signo va aumentando y se consolida cuando otro signo diferente pasa a formar parte del repertorio del sujeto. Curiosamente, en la secuencia de aparición de los signos, se observa una afinidad con la propia historia de la puntuación. Así, en el caso de los niños de la muestra, la secuencia de signos fue más o menos equivalente a su introducción en el sistema de puntuación:

---

<sup>123</sup> Recuérdese el sistema de las *distinctiones*, al que más tarde se unió el de las *positurae*, y las múltiples funciones que podía llegar a adquirir el mismo signo (veáse apartado 2.1).

<sup>124</sup> En este sentido, coincide con lo analizado por Ferreiro (1991). Rocha observa también que la puntuación interna aparece cuando se cambia del discurso narrado al oral, y se concentra en estos tramos de discurso directo. La puntuación también se concentra en espacios auditiva o visualmente notables, como listas, las palabras repetidas, las onomatopeyas, los fragmentos de música dentro del texto y la conjunción *y* + verbo declarativo. Además, se observa que los niños perciben primero el lugar donde puntuar y sólo después se plantean qué signo colocar.

[.]  
[.] [,]  
[.] [,] [-]  
[.] [,] [-] [:]  
[.] [,] [-] [:] [?]....

- Hay una íntima relación entre el dominio la puntuación y el dominio del formato gráfico del texto, de tal manera que, quien no organiza gráficamente el texto, no puntúa o puntúa poco el escrito. De la misma manera que la puntuación externa precedía a la interna, también el formato global precede al formato interno del texto.

De todo lo dicho, Rocha extrae una serie de implicaciones pedagógicas que pueden ser interesantes para los maestros. Algunas de ellas tienen que ver con el talante del maestro (que su actitud ante los errores de puntuación debería de ser de más paciencia y tolerancia lingüística, o que debe respetarse el ritmo de aprendizaje del niño), pero otros están estrechamente relacionados con aspectos lingüísticos (importancia de la variedad textual en la puntuación), con el fomento de la lectura (puesto que la habilidad de puntuar y el dominio de la organización gráfica de la escritura se transfiere de las formas impresas a las manuscritas) y con ejercicios de redacción, ya que el hecho de que la puntuación varíe en un texto está en relación con la frecuencia y la extensión de los escritos de los alumnos.

Ferreiro (1996) lleva también a cabo un estudio sobre puntuación, que forma parte de un trabajo más amplio sobre el aprendizaje de la escritura, realizado en tres lenguas distintas (español, portugués e italiano) y con un enfoque psicolingüístico. El análisis se efectuó sobre textos escritos por niños de 2.º y 3.º de Primaria en escuelas de clase media y clase baja.<sup>125</sup> Antes de relatar la experiencia, realiza algunas consideraciones que es necesario tener en cuenta a la hora de abordar cualquier estudio sobre puntuación. En primer lugar, el conocimiento precario que se tiene sobre el tema debido a los escasos trabajos que se han dedicado a este aspecto de la escritura. En segundo lugar, el poco interés manifestado por psicólogos hacia los procesos de comprensión y

---

<sup>125</sup> Se agregaron muestras adicionales de 1.º y de 4.º de Primaria por problemas relacionados con el inicio de la escolarización en algunos países. También hubo que realizar algunos ajustes para establecer los criterios relativos a la clase social de los distintos países (Italia, México y Uruguay), puesto que la clase media en Italia no se corresponde exactamente con la de Uruguay o México.

uso de la puntuación, y también de los lingüistas contemporáneos, lo que ha provocado que se considere un tema olvidado. En tercer lugar, las dificultades en establecer la lista de los signos, así como el problema de incluir o no las letras mayúsculas y el espacio vacío entre los signos de puntuación. Por último, el sempiterno problema de la oralidad y la escritura, que en este caso se traslada también a la escuela. Ésta mantiene (y sostiene) dos discursos independientes al hablar de la función de la puntuación: uno para la lectura y otro para la escritura. Estos dos discursos expresan, como ya se ha dicho en otro lugar, las dos teorías principales que se han sostenido desde la antigüedad clásica hasta nuestros días: la teoría de la puntuación como separador lógico, sintáctico o retórico y la teoría de la puntuación como lugar natural de la respiración del lector<sup>126</sup>.

Alerta la autora del riesgo de mirar la puntuación con ojos normativos. Dice que la visión escolar de la puntuación presenta como normativo lo que no es, lo que lleva a hablar con excesiva ligereza de errores de puntuación y a equipararlos con los errores de ortografía (de la palabra). Despojarse de esa visión pseudo-normativa no es tarea fácil, ya que uno se queda sin criterios objetivos para clasificar la utilización de la puntuación en los textos.

En la realización de la experiencia, se partió de un trabajo anterior de Ferreiro (1991), que ponía de manifiesto algunos fenómenos interesantes:

- a) La puntuación parece progresar de los límites externos del texto hacia el interior del mismo (o sea, textos con mayúscula inicial y punto final exclusivamente, frente a textos que, además, presentaban alguna puntuación interna).
- b) Cuando se utiliza la puntuación en el interior del texto, ésta tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo.
- c) Otros micro-espacios textuales aparecen como zonas de concentración de la puntuación: listas de elementos de la misma categoría (sustantivos, onomatopeyas, interjecciones o exclamaciones).
- d) Las fronteras entre episodios de la narrativa también suelen recibir una marcación gráfica.

La pregunta clave que se hace la autora en la elaboración de su trabajo es cómo pueden tratar de analizar la función de estos signos de puntuación sin proyectar sobre

---

<sup>126</sup> Ya hemos visto que estas dos teorías, como indicaba Parkes (1992), deben ser consideradas en función de los dos momentos clave en la historia de la puntuación en occidente: antes y después de la invención de la imprenta.

ellos las supuestas funciones adultas. Así, constata que hay niños que utilizan el paréntesis como único signo de puntuación<sup>127</sup>, o un uso refinadísimo de los puntos suspensivos en un texto carente de cualquier otra puntuación, inclusive espacios o mayúsculas. En algunos textos de escasa puntuación, identifican una función del punto o de la coma que llaman función temporal, ya que el signo se ubica entre dos enunciaciones que no pueden ser inmediatamente sucesivas, sino que –en la realidad de los hechos– debe mediar un intervalo de tiempo entre una y otra. Esa función temporal les parece bastante ilustrativa de la necesidad de desprenderse, al analizar la puntuación infantil, de una visión pseudo-normativa (del tipo, la coma sirve para...; el punto sirve para...) para tratar de imaginar otras funciones y verla con ojos de niños.

En su estudio, analiza –en primer término– la frecuencia en el uso de los signos. El punto es el más utilizado, tanto en español como italiano, al que sigue la coma. Los menos utilizados, también en ambas lenguas, son los paréntesis, los puntos suspensivos, el punto y coma y el guión<sup>128</sup>. Los textos en italiano utilizan los dos puntos y las comillas en proporción muy superior a los españoles, pero los textos en español utilizan el doble de guiones de apertura/cierre que los textos en italiano. Finalmente, no hay casi diferencia en la frecuencia de uso de exclamaciones e interrogaciones.

Las diferencias en la utilización de comillas no son únicamente cuantitativas sino también cualitativas: los textos italianos utilizan preferentemente las comillas para indicar los límites del discurso directo, mientras que en los textos en español (particularmente los de México) muy pocas veces aparecen las comillas con esa función. En lugar de indicar los límites del discurso directo, los textos de México utilizan las comillas para poner de relieve un nombre, y por eso se concentran mayoritariamente en el título (Ferreiro, 1996: 141).

Para la autora del estudio, la función de delimitar unidades puede ser asumida tanto por las marcas plenas (los signos de puntuación) como por los espacios en blanco. En ambos idiomas dominan claramente los primeros, aunque la proporción de espacios en blanco es de un 30% en español y de un 20% en italiano. También tiene en cuenta otras variables, como es el caso de lo que ellas llaman la completud de la historia, es decir, que se hallen presentes todos los episodios que definen el esquema de la historia que los

---

<sup>127</sup> En todo caso, parece extraño que alguien aprenda a utilizar antes los paréntesis que otros signos de puntuación más frecuentes.

<sup>128</sup> Este, en realidad, funciona como separador gráfico de elementos repetidos, como por ejemplo, *toc-toc*.

niños están escribiendo<sup>129</sup>. En ambos idiomas, los textos incluidos en el grupo 1, es decir, aquellos que presentan todos los episodios del 2 al 7, son mayoritarios. Se relaciona también esta variable con otras, como son el grado donde se encuentran los alumnos y la procedencia social. Aquí se aprecia alguna diferencia, puesto que en italiano se observa que el paso de un grado a otro supone un aumento de los textos del grupo 1 (textos más completos), mientras que en español la procedencia social desempeña un papel predominante. Con respecto a la frecuencia, también se observa una mayor cantidad y variedad de puntuación en los textos del grupo 1, tanto en español como en italiano.

Además de esta variable de la completud de la historia, también había que analizar la presencia o ausencia de puntos internos. Los estudios previos realizados indicaban una progresión de una puntuación en los límites externos del texto hacia una puntuación interna, concretamente del punto. Tanto la cantidad (¿cuántos usan?) como la variedad (¿cuántos diferentes usan?) disminuyen cuando no hay puntos internos.

Por último, se tiene en cuenta una tercera variable: las entradas pospuestas, que es la mención del hablante que, en lugar de preceder al discurso directo, se ubica después de éste (por ejemplo, *dónde vas dijo el lobo*, en lugar de *el lobo dijo dónde vas*). Las entradas pospuestas son un recurso eminentemente literario, puesto que la narración oral las ignora.

Tanto la completud de la historia como la presencia de puntos internos (al menos, uno) o la presencia de entradas pospuestas (al menos, una) se relacionan significativamente con aumento en la cantidad y variedad de la puntuación. Todo ello, lleva a suponer que:

- a) Todos los niños estaban en condiciones de escribir la historia completa; quienes lo hicieron adoptaron una actitud más formal hacia la tarea requerida, y ello contribuyó a la aparición de marcas de puntuación como uno de los requisitos (entre otros) para ofrecer un texto ‘bien escrito’.
- b) No todos los niños estaban en condiciones de introducir marcadores internos que diferenciaban partes del texto; quienes pudieron hacerlo utilizando puntos,

---

<sup>129</sup> Se trata de la historia de *Caperucita*, y consideran que los episodios cruciales de esta historia son el 2 (la madre envía a Caperucita al bosque con una cesta para la abuela); el 4 (encuentro con el lobo en el bosque) y el 6 (encuentro de Caperucita con el lobo disfrazado de abuela, en casa de ésta). Además de los episodios 2 a 7, el cuento puede incluir una presentación de los personajes (episodio 1) y algún tipo de cierre (episodio 8).

lograron también introducir otras marcas (diferentes de los puntos), cuya pertinencia no se juzgaba en esos momentos.

- c) Quienes fueron capaces de utilizar el recurso eminentemente escrito de las entradas pospuestas manifestaron la intención de producir un texto escrito (por oposición a un relato oral); esa intención conlleva la producción de otras marcas escritas, en particular, las marcas de puntuación (Ferreiro, 1996: 148-149).

También analiza la autora la puntuación en el discurso directo. Según los datos de la muestra, observan que la puntuación tiende a concentrarse en el interior y en las fronteras de los fragmentos de discurso directo. Esto no es sorprendente, ya que la puntuación es uno de los recursos privilegiados para distinguir fragmentos discursivos de diferente naturaleza en un texto. Se ocupan de analizar la manera que tienen los alumnos de indicar el cambio de turno de los hablantes y la indicación del comienzo y el fin de los enunciados atribuidos a los hablantes. Las opciones más habituales son la utilización de comillas y los guiones, aunque los niños pueden utilizar también los signos de exclamación para el mismo fin. En líneas generales, prima la falta de consistencia a la hora de puntuar o –dicho en términos positivos– la exploración de diversas maneras alternativas de resolver el problema.

Así pues, lo interesante de este estudio es que abandona posiciones normativas para intentar explorar otros caminos que den pistas de cómo se adquiere el sistema de la puntuación. Hemos visto que ellas evalúan otros factores: la pertinencia de la puntuación utilizada, la variedad en los signos, la distribución de los espacios, qué marcas se utilizan en los cambios de turno de los hablantes en el discurso directo, la consistencia de la puntuación a lo largo del texto, la interrelación entre los signos y otros factores lingüísticos, etc.

Por último, Fayol (1997) se centra en la psicología cognitiva y parte de la idea de que la producción lingüística, ya sea oral o escrita, es lineal y dependiente del tiempo (al contrario de lo que ocurre con las representaciones mentales, que son multidimensionales, en el sentido de que todos los elementos se relacionan entre sí), lo que significa que las informaciones son sucesivas en el tiempo. Uno de los principales problemas es cómo presentar la información en un formato lineal cuando ésta no se almacena de esta forma. Sobre estos presupuestos, Fayol plantea la necesidad de un



sistema de marcas (signos de puntuación) que nos indique o nos oriente sobre la vinculación existente entre las palabras o los acontecimientos que se están relatando.

Siguiendo a Nunberg (1990), el signo de puntuación se define como una marca que da indicaciones acerca de qué clase de vinculación existe entre los elementos adyacentes de un texto. En este sentido, los signos de puntuación tienen una función similar a la de los marcadores textuales, ya que ellos también nos señalan la vinculación que existe entre los elementos de un texto. Unos y otros son marcas de segmentación y de cohesión textual, aunque tal y como demuestra Fayol (1997: 163) en su estudio sobre el francés escrito, ciertos marcadores (*et*) suelen aparecer en lugar de un signo de puntuación, otros (*après, enfin*) son utilizados junto con signos de puntuación, mientras que el uso de la puntuación es más variable con otros marcadores como *alors*. Su estudio confirma que, en la escritura (al menos, la utilizada por niños pequeños), la puntuación se emplea para indicar el grado de unión existente entre los elementos o acontecimientos que se están relatando. Fayol observó que los marcadores y los signos de puntuación forman un *continuum* que está relacionado con la vinculación existente entre los elementos: *et* > coma > *alors* > punto (oración) > *après*; lo que quiere decir que *et* marca una vinculación más fuerte que la coma y así sucesivamente. *Après* aparece como la marca más débil, que señala solamente una vinculación cronológica entre los acontecimientos.

### 3.5. EXPERIENCIAS CON ADULTOS

No sólo se ha indagado en el aprendizaje de los signos de puntuación con niños pequeños sino también con gente adulta. En este sentido, Ivanic (1996) llevó a cabo un estudio con alumnos de edades comprendidas entre los 19 y los 27 años que se preparaban para acceder a cursos de formación<sup>130</sup>. La autora quería utilizar un método con los alumnos que integrara, a un tiempo, enseñanza, aprendizaje e investigación. En líneas generales, los principios fueron los siguientes:

- Los estudiantes debían opinar acerca de la investigación que se estaba llevando a cabo sobre ellos.

---

<sup>130</sup> El curso, de 12 semanas de duración, se realizó en el Lancaster *College of Adult Education*. No se daban calificaciones *formales* y el objetivo fundamental era repasar habilidades básicas para acceder a cursos de formación (para conseguir plazas en cursos de secretariado, para el ingreso en el ejército, etc.).

- El punto de vista del estudiante era esencial para entender su proceso de aprendizaje.
- La investigación serviría de base para el aprendizaje: los estudiantes debían beneficiarse de la investigación.
- La investigación estaba interfiriendo en el proceso; esto es, el aprendizaje era un suceso real, no algo experimental.

El propósito de Ivanic era recabar las ideas que los estudiantes tenían cuando estaban puntuando sus escritos. Preguntaba cosas como: ¿por qué decidiste poner una coma aquí?, ¿por qué debería estar mal si pones aquí un punto?, ¿cómo supiste que esto era una oración? Los estudiantes respondieron a estas cuestiones, y los comentarios generales de la escritura y puntuación durante las entrevistas constituyen los datos primordiales de su estudio. Se ha argüido que estos datos no revelan el proceso por el que pasa el pensamiento<sup>131</sup>. Esta experiencia nos cuenta nada más que aquello que los escritores son capaces de decir sobre lo que piensan que están haciendo. Es imposible conocer cómo los estudiantes toman sus decisiones sobre puntuación, pero estos datos pueden arrojar alguna luz.

Ivanic examinó diez textos y contabilizó todas las decisiones correctas e incorrectas acerca de comas y puntos. Había 150 signos de puntuación. De ellos, en 93 lugares había que colocar un punto, y en 57 se debería o se podría poner una coma. La distinción entre ‘debería’ y ‘podría’ es importante, ya que con ‘debería’ se entiende que la marca es obligatoria, mientras que en el ‘podría’, el uso de la coma es más bien opcional o estilístico. Con los puntos (o equivalentes, como es el caso de los signos de interrogación) no hubo complicaciones: la división oracional es la que marcaba la pauta.

En la tabla 5 se indican los usos correctos e incorrectos de la coma y el punto. El hecho de que las comas fueran, a menudo, opcionales explica por qué hay menos en la muestra y también menos errores en los lugares en donde había que colocarla.

	Correcto	Incorrecto	Total
Comas	46 (80%)	11 (20%)	57 (100%)
Puntos	69 (74%)	24 (26%)	93 (100%)
Total	115 (77%)	35 (23%)	150 (100%)

Tabla 5. Aciertos y errores en la utilización de signos por parte de los estudiantes

<sup>131</sup> En este sentido, ver las opiniones de Hayes & Flowers (1983) sobre el proceso de composición (véase apartado 1.4.2).

Después de oír las explicaciones, la autora clasifica los errores y los aciertos de acuerdo con cuatro criterios:

- 1) Criterio de la cantidad: se observa la cantidad de signos utilizado en oraciones o sintagmas.
- 2) Criterio del sonido: se utilizan los signos en función de la prosodia.
- 3) Criterio del significado: los signos se utilizan en función de las unidades de sentido.
- 4) Criterio de la estructura: se atiende a criterios sintácticos.

Tipo de explicación	Cantidad	Sonido	Significado	Estructura	Total
Explicación sobre la utilización de comas	3 (5%)	8 (14%)	25 (44%)	21 (37%)	57 (100%)
Explicación sobre la utilización de puntos	7 (8%)	10 (11%)	59 (63%)	17 (18%)	93 (100%)
<b>Total</b>	<b>10 (7%)</b>	<b>18 (12%)</b>	<b>84 (56%)</b>	<b>38 (25%)</b>	<b>150 (100%)</b>

Tabla 6. Tipo de explicaciones ofrecidas por los estudiantes para justificar su puntuación

La tabla 6 muestra que los estudiantes explican, fundamentalmente, sus decisiones sobre la puntuación en términos de significado. En el uso de las comas, mencionan mucho la estructura; pero cuando se trata de puntos, las explicaciones de significado superan todas las demás juntas.

Veamos ahora en dos tablas distintas (7 y 8) la frecuencia y la eficacia en la explicación de comas y puntos.

Tipo de explicación	Cantidad	Sonido	Significado	Estructura	Total
Explicación para comas correctas	1 (33%)	7(87%)	22 (88%)	16 (76%)	46
Explicación para comas incorrectas	2 (67%)	1 (13%)	3 (12%)	5 (24%)	11
<b>Total</b>	<b>3 (100%)</b>	<b>8 (100%)</b>	<b>25 (100%)</b>	<b>21 (100%)</b>	<b>57</b>

Tabla 7. Frecuencia y eficacia en la explicación de errores en comas

Tipo de explicación	Cantidad	Sonido	Significado	Estructura	Total
Explicación para comas correctas	2(28%)	5(50%)	47 (80%)	15 (88%)	69 (74%)
Explicación para comas incorrectas	5 (72%)	5 (50%)	12 (20%)	2 (12%)	24 (26%)
<b>Total</b>	<b>7 (100%)</b>	<b>10 (100%)</b>	<b>59 (100%)</b>	<b>17 (100%)</b>	<b>93 (100%)</b>

Tabla 8. Frecuencia y eficacia en la explicación de errores en puntos

Una comparación entre ambas tablas muestra que el mayor éxito para explicar la necesidad de puntos está en la estructura, mientras que en las comas domina el sonido y el significado. Aunque los números no sean demasiado significativos, Ivanic señala que esto marca una tendencia que debe ser tenida en cuenta<sup>132</sup>. Es importante señalar que las explicaciones dadas a posteriori no son igual que las ofrecidas en el proceso de escritura. Una explicación en términos de significado es realizada de modo racional para una decisión que originariamente se había tomado de forma inconsciente. Sin embargo, la autora piensa que las decisiones que se han tomado con anterioridad pueden arrojar algo de luz sobre el actual proceso de puntuación.

Veamos con un poco más de detalle cada uno de los criterios que se utilizan en este estudio para analizar la puntuación.

a) La cantidad como criterio de puntuación.

Esta categoría incluye explicaciones en términos de número de marcas de puntuación utilizadas y número de palabras escritas. 4 de cada 10 estudiantes dieron explicaciones de esta clase, y parece que se trata de los que menos experiencia muestran como escritores.

Seguramente, a medida que vayan aprendiendo, los estudiantes dejarán de pensar la puntuación en términos de cantidad y se darán cuenta de que hay otros criterios más relevantes. Las tablas 7 y 8 muestran que 7 de cada 10 explicaciones relacionadas con la cantidad están asociadas a decisiones incorrectas. Algunos comentarios son muy poco precisos e inmaduros.

La idea de asociar puntuación y cantidad viene de la creencia psicológica de que una oración no va más allá de una longitud determinada, una idea que -tal vez- se relaciona con el número de morfemas que se pueden procesar de una vez en cada producción de habla. Algunas encuestas con textos escritos revelan que comas y puntos son distribuidos de manera equitativa, con una media de una o dos comas entre cada punto. Resulta curiosa esta forma de poner signos, pero, según apunta Ivanic, en ausencia de cualquier otra hipótesis, la cantidad puede ser una guía razonable para puntuar.

---

<sup>132</sup> La misma autora recuerda que, tanto los sonidos como el significado, son criterios poco fiables para dividir oraciones según ciertos estudiantes.

b) El sonido como criterio de puntuación

Esta categoría incluye explicaciones relacionadas con las pausas para respirar. Las tablas 7 y 8 muestran que este criterio se usa más que el de la cantidad, pero sólo 18 veces sobre 150<sup>133</sup>. Los estudiantes más competentes no hacen referencia a este aspecto en sus explicaciones de puntuación, ya que intuyen que el sonido no es un indicador fiable y lo abandonan por otros criterios.

Mientras que las explicaciones según este criterio producen sólo un 50% de fiabilidad en los puntos, ascienden hasta un 87% cuando se trata de comas. Esto, según Ivanic, ocurre porque a veces las comas son optativas y los escritores las utilizan de manera creativa para enfatizar las ideas o para aumentar el suspense. Los puntos, sin embargo, están más sujetos a reglas; no se pueden omitir o desplazar para mejorar el significado, a menos que se quieran apartar de la sintaxis.

Algunos alumnos defendían la idea de que la forma individual de leer afectaba a la puntuación. Esto llevaba a la idea de que los aprendices que defienden este criterio de puntuación se dejan llevar por la prosodia cuando leen lo escrito, tanto en voz alta como para sí mismos. Pero después de escuchar las grabaciones de los alumnos leyendo en voz alta y comparar estas grabaciones con otros recitados de otros lectores (padres leyendo textos de sus hijos, universitarios leyendo sus apuntes, presentadores leyendo las noticias...), descartó el argumento según el cual los estudiantes tienen dificultades con la puntuación porque no son buenos leyendo en voz alta. De hecho, ellos realizan el mismo uso de la entonación que los lectores profesionales, ya que mantienen una corriente continua de sonido hasta que llega el siguiente tema, independientemente de la sintaxis. Por tanto, los estudiantes aprendieron mucho sobre la relación entre puntuación y lectura en voz alta, y también que la indicación «pon un punto cuando encuentres una pausa» puede resultar engañosa.

c) El significado como criterio de puntuación

En esta categoría, la puntuación se relacionaba con la temática: acabar una idea y empezar una nueva. Las tablas 7 y 8 muestran que, sobre 150, más de la mitad dan el significado como criterio para poner los signos, y, de ellos, 69 fueron correctos. En este estudio, los 10 alumnos marcaron claramente con puntos los límites de los temas; pero cuando el límite del tema era confuso, la puntuación devenía más dificultosa.

---

<sup>133</sup> Sólo 5 de los 10 estudiantes explicaron los signos de acuerdo con este criterio.

Algo muy resaltable en este criterio es que, para los alumnos, la diferencia entre puntos y comas es una cuestión de grado: la coma marca un cambio más endeble de significado. Pero usar el significado como único criterio de puntuación es, como reconoce la autora del estudio, poco fiable, ya que el final de una *idea* no es fácilmente identificable y no se corresponde necesariamente con la idea de punto. Desde luego, *un diferente aspecto de algo* puede, a veces, formar parte de la misma oración.

Los estudiantes siguen el criterio del significado más frecuentemente en los puntos que en las comas. En este estudio, los alumnos usan la coma o ningún signo en el lugar que se requeriría un punto (o dos puntos o punto y coma) en 24 ocasiones, y lo justifican en términos de significado en 12 ocasiones. En estos 12 casos, el estudiante juzga que hay una evidencia lingüística: las relaciones entre las oraciones están marcadas por algún elemento de cohesión (pronombre anafórico, marcador textual, cohesión léxica...) o por algún rasgo de coherencia. La cohesión y la coherencia son rasgos lingüísticos para mantener las ideas entre las distintas oraciones. Ivanic juzga sorprendente que los estudiantes que usan el criterio del significado para poner los puntos los omitan o usen comas para delimitar las oraciones.

La autora, examinando los lugares en donde los alumnos cometían el error de poner coma por punto, encontró que este error era más común al principio del escrito. Ello la llevó a relacionar la puntuación con la planificación del escrito: los alumnos tenían un pensamiento o plan en la cabeza antes de ponerse a escribir, sostenían en su mente una compleja unidad de pensamiento que pasaban de la mente al papel, y escribían de manera fluida hasta que esa unidad de pensamiento se acababa. El punto representaba la extensión de sus planes hacia adelante (paraban para pensar lo que iban a poner detrás). El planteamiento era semántico, no sintáctico; es decir, planeaban ideas, no oraciones. De ahí que no se fijaran en los signos hasta que no concluyeran esa idea que tenían en la cabeza<sup>134</sup>.

También observó que los estudiantes eran conscientes del cambio de sujeto gramatical. De los 47 puntos correctos de acuerdo con este criterio, 31 coincidían con un cambio de sujeto gramatical. Sus explicaciones se relacionaban con el cambio de tema y revelaba un sentido sintáctico de la puntuación, aunque los alumnos no pudieran manifestarlo así al faltarles un metalenguaje para explicar todos los principios aplicados.

---

<sup>134</sup> Esto debería ponerse en contacto con las investigaciones realizadas acerca de la escritura y cómo influye la planificación inicial en el resultado (Bereiter & Scardamalia, 1983).

d) La estructura como criterio de la puntuación

Las tablas 7 y 8 muestran que los estudiantes no mencionan a menudo la estructura. Son pocos los que dan explicaciones en esta categoría. Además, según la autora del estudio, muchos la mencionan sólo en relación a una serie de ejercicios que habían realizado en el libro o poniendo en relación la cláusula principal con otra de relativo.

A pesar de todo, el 88% de las decisiones que los estudiantes toman en relación con la estructura son correctas. Quizá es porque existe una relación entre puntuación correcta y explicaciones de tipo estructural. De todas formas, su conocimiento de la estructura es más bien intuitivo, ya que este tipo de conocimientos se adquieren siempre más tarde. Primero, los estudiantes aprenden a trasladar sus pensamientos a oraciones escritas y, luego, se fijan en la estructura de la frase.

Una estrategia exitosa, según Ivanic, es usar la combinación entre sonido, significado y estructura. Algunos alumnos sí se fijan en los signos de puntuación cuando leen, al mismo tiempo que adquieren el sentido de la estructura de la frase, aunque no sean muy conscientes de ello.

Ivanic concluye su artículo con algunas consideraciones sobre los signos de puntuación que pueden ser útiles para llevarlas a la enseñanza:

- Muchos estudiantes están pendientes del significado, del sentido de la historia mientras escriben, y no en la sintaxis. Su puntuación es reflejo del contenido, independientemente de la estructura interna de las oraciones. Los profesores deberían tener en cuenta este hecho y ofrecer algunas pautas para puntuar teniendo en cuenta esta forma de redactar.
- El estudio muestra también que la introspección realizada sobre estrategias de puntuación es un método de enseñanza en sí mismo. En las sesiones de investigación, los estudiantes notan que están aprendiendo.
- Las nociones sintácticas no son fáciles de asimilar. Ellos deben aprender nociones básicas (por ejemplo, de sintagmas, de sujeto y predicado...) <sup>135</sup>, ya que forman parte de la gramática y de la escritura, aunque no haya una correspondencia unívoca ni sea un requisito esencial para saber escribir.

---

<sup>135</sup> En el artículo se habla de que, por ejemplo, los alumnos deben saber que *it, this, they...* son palabras con las que, a menudo, comienza una oración, y que esto debería servir de ayuda para entender el concepto de oración, aunque no siempre sea efectivo.

- Leer puede ser útil para ayudarles a puntuar. Las opiniones de los alumnos muestran que la lectura puede llevar, consciente o inconscientemente, a la adquisición del sentido de la estructura de la oración.
- Para estar autora, es crucial que los profesores reconozcan que cuando un estudiante usa una puntuación que no se ajusta a las normas (*non-standard punctuation*) no es sólo por pereza o descuido, sino que se está guiando por la prosodia de la lectura en voz alta y en la información que le proporciona la estructura subyacente.

Desde el ámbito de la psicología cognitiva, Fayol y Abdi (1988) parten de la hipótesis de que la puntuación se usa para indicar el grado de separación entre elementos adyacentes en la estructura superficial de las oraciones, y para demostrar esta hipótesis someten a un grupo de alumnos de la Universidad de Borgoña a una serie de pruebas escritas. Pretenden demostrar que existe una vinculación entre un determinado tipo de esquema o marco –al que llaman *script*– en el uso de los signos de puntuación. Los marcos, como señala Lakoff (2007: 18), son estructuras mentales que conforman nuestra forma de ver el mundo. No pueden verse ni oírse, sino que forman parte de lo que se llama el *inconsciente cognitivo* (estructuras de nuestro cerebro a las que no podemos acceder conscientemente, pero que conocemos por sus consecuencias: nuestro modo de razonar y lo que entendemos por sentido común). Cuando se oye una palabra, se activa en el cerebro su marco. Cambiar de marco es cambiar el modo que tiene la gente de ver el mundo. El *script* es un tipo de marco que actúa como un conocimiento general de la situación y que sirve de guía para avanzar ante diversas situaciones.

Para Fayol y Abdi, el sistema de la puntuación gira en torno a elementos semánticos (más que sintácticos), puesto que, fundamentalmente, sirve para distribuir la información. De ahí que propongan que los signos dependan de la naturaleza del *script*. Más concretamente, ellos parten de la hipótesis de que los signos de puntuación se usan en la superficie del texto para indicar la estructura de lo que se describe, que es una estructura jerárquica porque siempre hay una serie de eventos o acontecimientos (al menos en ciertas narraciones) más importantes que otros. Ellos presentan a los estudiantes dos historias; «Jean va al restaurante» y «Ana va al dentista», y cada una de ellas contiene una serie de oraciones que describen acciones sucesivas (Ana tiene dolor de muelas, Ana llama al dentista, Ana puede ir al dentista ahora...). Los resultados



muestran que los estudiantes están de acuerdo en la estructura jerárquica del *script*, ya que se van agrupando las acciones en bloques de información.

A continuación someten a los estudiantes a otra prueba que determine qué signos establecen relaciones fuertes entre los elementos y cuáles señalan vínculos débiles. Así, el resultado muestra que la coma muestra menos vinculación que el punto y coma, éste menos que el punto y así sucesivamente. Por último, los alumnos debían leer todas esas proposiciones que contenían acciones y, sin añadir ni cambiar nada, escribir una redacción en donde debían poner varias proposiciones en la misma oración, añadir conectores, conjugar los verbos y puntuar el escrito. Después de someter los textos a un análisis, se demuestra que la distancia que existe entre las proposiciones (es decir, si narran hechos que pueden unirse o no) va a predecir la puntuación usada. La puntuación actúa así como una guía al lector para la reconstrucción jerárquica de la estructura del *script*.

También ha habido aproximaciones de tipo fundamentalmente normativo al uso que los estudiantes preuniversitarios realizan de los signos de puntuación. En concreto, el proyecto *Corpus PAAU 1992*, recogido en el estudio de Torner y Battaner (2005), pretende ser un corpus representativo de la competencia escrita de los aspirantes universitarios en materias académicas<sup>136</sup>. Los textos se analizan desde tres vertientes:

- 1) Ortografía, en el que se incluye la acentuación, los grafemas, la ortografía de la palabra, la puntuación y la ortografía textual (legibilidad, presentación, caligrafía, espaciado interlineal, sangrado, etc.)
- 2) Vocabulario (datos cuantitativos, frecuencia de cada forma, estudio comparativo del vocabulario usado en Ciencias y en Humanidades...).
- 3) Gramática y discurso (uso de adjetivos, complejidad sintáctico-discursiva, uso de cláusulas de relativo adjetivas, construcciones de régimen verbal, citas y discurso referido, etc.).

Se comentan aquí solamente los aspectos referidos a la puntuación y las ideas más interesantes que aporta el citado estudio de Torner y Battaner (2005). Se analizaron

---

<sup>136</sup> El *Proyecto Corpus PAAU 1992* es un conjunto cerrado de textos en lengua española escritos por estudiantes de las Pruebas de Acceso a la Universidad en la convocatoria de junio de 1992 en seis universidades de España (Universidad de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Murcia, Universidad de Oviedo, Universidad de Salamanca y Universidad de Sevilla) en diez materias: Comentario de Texto, Filosofía, Historia Contemporánea, Historia del Arte, Literatura española, Biología, Geología, Matemáticas, Química y Física.

principalmente los siguientes signos: coma, punto y coma, punto<sup>137</sup>, puntos suspensivos, dos puntos, signos de interrogación y de exclamación, raya, paréntesis y comillas. Los errores se contabilizan tanto por el exceso en el uso de los signos (por ejemplo, coma separando sujeto y verbo en frase corta), como por omisión del signo necesario; este último es el más frecuente (88,22% de los casos).

Veamos en la tabla 9 los errores cometidos por los alumnos en la coma y los porcentajes de error<sup>138</sup>. En *exceso* se incluyen los errores al señalar comas inadecuadamente. Como *valor textual* se definen aquellos usos de la coma relacionados con la organización del discurso. Finalmente, en *valor sintáctico* se introducen los empleos unidos a la distribución sintáctica de la oración, según lo establecido por la gramática tradicional.

<b>Tipo de error</b>		<b>Porcentaje</b>
Exceso	(1)	12,55
<b>VALOR TEXTUAL</b>		<b>34,31</b>
Enlaces supraoracionales	(2)	20,58
Ejemplificadores	(3)	4,46
Modalizadores	(4)	2,93
Citas	(5)	2,58
Adverbios en <i>-mente</i>	(6)	2,51
Topicalizaciones	(7)	1,25
<b>VALOR SINTÁCTICO</b>		<b>53,02</b>
<b>Coordinación</b>		<b>17,86</b>
Copulativas	(8)	10,32
Adversativas	(9)	6,98
Otros tipos	(10)	0,56
<b>Subordinación</b>		<b>15,84</b>
Subordinadas	(11)	7,33
Cambio de orden	(12)	5,65
Formas no personales	(13)	2,86
<b>Explicativos</b>		<b>9,00</b>
Cláusulas relativas	(14)	5,93
Otros explicativos	(15)	3,07
<b>Sintagmas</b>		<b>8,72</b>
Límites intraoracionales	(16)	4,19
Enumeraciones	(17)	3,91
Elipsis verbal	(18)	0,62
Yuxtaposición	(19)	1,60

Tabla 9. Errores cometidos por los estudiantes en el uso de la coma

<sup>137</sup> No se distingue en el estudio entre el punto y seguido y el punto y aparte. A nuestro juicio, debiera haberse distinguido, por cuanto el punto y aparte delimita unidades más amplias (el párrafo), constituidas, generalmente, por varias oraciones, delimitadas por el punto y seguido.

<sup>138</sup> Adjuntamos también una breve explicación y un ejemplo de cada uno de los errores, extraídos del mismo estudio.

- (1) Cuando los estudiantes se equivocan y separan con coma elementos sintácticamente trabados (coma entre sujeto y verbo, o verbo y suplemento, como en este caso): *...este cambio ha sido debido, a que, en el pasado, se trabajaba mucho...*
- (2) También conocidos como ordenadores del discurso, conectores o enlaces extraoracionales. Su misión es la de conectar cláusulas o enunciados, ayudando a que el texto sea coherente. Son características comunes su carácter supraoracional y el aislamiento suprasegmental, que les asemeja a los incisos. Según la norma académica, deben ir entre comas. La ausencia de puntuación puede provocar ambigüedad, como en el siguiente ejemplo: *[,] en pocas palabras [,] es el propio hombre el que está dañando...*<sup>139</sup>
- (3) Según la norma académica, el paso a la ejemplificación debe ser señalada mediante comas; esta no fue respetada por el treinta por ciento de los estudiantes: *Pero los adelantos también traen consigo muchas ventajas [,] como ganar tiempo al viajar en avión, segar con máquinas...*
- (4) Los modalizadores modifican a toda la oración e introducen la actitud del hablante ante el contenido oracional (*sin duda, claro está, en mi opinión...*). La ausencia de puntuación produce imprecisiones significativas: *Este cambio [,] en mi opinión [,] es un paso significativo y muy importante...*
- (5) Las indicaciones de la fuente citada debe ir remarcada entre comas. Las palabras y expresiones más usuales son *como, según, para...*: *Según el autor [,] existe otro tipo de personas...*
- (6) En este apartado se incluye a todos aquellos adverbios (terminados en *-mente*) que deberían ir entre comas, ya sea por su carácter modalizador (*personalmente, ciertamente, probablemente...*) o por su valor de ordenador personal (*primeramente, posteriormente, finalmente...*): *...la erosión del suelo y [,] posteriormente [,] el fenómeno...*
- (7) La topicalización es una señal metacomunicativa que tiene por objeto orientar al lector. Suele introducirse mediante una serie de locuciones, como *en cuanto a, haciendo referencia a, sobre...* Suprasegmentalmente, suele llevar pausas, por

---

<sup>139</sup> Entre corchetes [ ] se indica el signo de puntuación omitido por el estudiante.

lo que parece necesario el uso de la coma: *En cuanto a la lengua y estilo que ha empleado [,] hay que decir que...*

- (8) Se incluye en este apartado la coordinación copulativa a través de la conjunción *y*. Advierten los correctores en algunos exámenes una tendencia a desarrollar los párrafos sin una estructuración previa, a base de frases largas, donde una idea lleva a otra, sin más unión ni matiz que la conjunción *y*, profusamente utilizada, pero sin coma delante, puesto que existe una falsa regla no escrita que circula entre los estudiantes que señala que delante de la conjunción *y* no se debe poner nunca coma. Naturalmente, este modo de hacer es propio de escritores inmaduros e incipientes, que limitan su redacción a una traslación del pensamiento sin depurar. El resultado de todo ello es que más de la mitad de los sujetos parecen desconocer el uso de la coma ante *y*<sup>140</sup>. En el ejemplo que se cita a continuación, la coma delante de *y* se impone por el desnivel de los contenidos, por el cambio temático y por la diferenciación sintáctica existente entre ambas proposiciones: *Hasta ahora los sucesivos gobiernos del Partido Nacional han mantenido al pueblo blanco viviendo de negro [,] y el Apartheid en vez de evitarlo ha contribuido a ello.*
- (9) La coma ante el nexos adversativo se justificaría por los mismos motivos que ante la conjunción copulativa, y su principal función sería la de delimitar las unidades sintácticas que componen la frase. En la corrección, se optó por considerar que siempre debía haber coma ante el nexos, excepto en casos de unión de elementos no proposicionales: *Es cierto que hay una tendencia popular a lastimarse por la pérdida de los bosques, la contaminación [,] pero ¿nos preguntamos el porqué? ¿Hacemos algo para remediarlo?*
- (10) Se incluyen aquí las proposiciones introducidas a través de las locuciones *aparte de*, *además de*. Su realización fonética es la de inciso, rompiendo la línea melódica general; sintácticamente, se incrusta entre los elementos unidos; por todo ello, el uso de la coma parece obligado: *Los medios visuales dan [,] aparte de la información [,] las imágenes...*
- (11) Los motivos para colocar la coma separando la proposición principal de la subordinada son de carácter formal (extensión, presencia de elipsis...) o contextual (terminación y comienzo de cada una de las proposiciones,

---

<sup>140</sup> En el estudio también se señala que la normativa académica es imprecisa en este punto y que no siempre es fácil decidir si usar la coma o no.

desambiguar...). En el ejemplo que se ha introducido, la ausencia de marcas ante la preposición *para* crea una ambigüedad sobre si ésta se enlaza con «sus batallas de la radio con la imagen», o se refiere al siguiente punto desarrollado en el texto que está comentando el estudiante: *El tema que trata es un tema de actualidad y con carácter objetivo, es un texto analítico, analiza la idea de la radio como medio de comunicación y sus batallas con la imagen [,] para después concretar la necesidad de una mayor difusión de ésta con la formación de una radio europea.*

- (12) En este apartado se analiza la relación entre la puntuación y las otras posiciones que puede ocupar la proposición subordinada, bien sea anteponiéndose a la principal, bien incrustándose dentro de ésta en forma de inciso. Se sigue la regla académica de usar la coma, a no ser que la proposición antepuesta sea bastante corta. La puntuación de la interposición depende de su longitud, de los elementos que separa y de la palabra anterior<sup>141</sup>. Se sigue el criterio de exigir una coma inicial si la palabra anterior es tónica, y admitir la posibilidad de no puntuar si el elemento anterior es unnexo. En el ejemplo de interposición dado, se ha señalado entre corchetes el lugar que deberían ocupar las comas: *Está muy bien que ahora esos países [,] al darse cuenta del daño producido al medio ambiente [,] intenten reducir la tala de bosques pero [,] si de acuerdo con esto disminuyesen también su consumo de energía [,] no sería tan difícil arreglar la situación actual.*
- (13) Las formas no personales se integran dentro de la oración sin el auxilio de nexos gramaticales que señalen el paso a una nueva estructura; la coma actúa, pues, como sustituta de dichas señales, por lo que es recomendable su uso. En los ejemplos, abundan más las formas de gerundio que las de participio, y las de infinitivo tienen una representación bastante escasa: *Después de haber leído este texto [,] se hace bueno el dicho de «El mejor amigo [,] un libro» [,] incluyendo dentro de ese término todo tipo de publicación escrita: diarios, semanarios...*
- (14) En estos casos, una puntuación descuidada lleva a cambios de significado que desvirtúan lo que se quiere comunicar. En este ejemplo, al no poner la coma y darle valor especificativo, el estudiante parece seleccionar de entre los poetas,

---

<sup>141</sup> En los casos de interposición tras nexos, dado el carácter átono de éste, lo normal es que al no poder formar grupo fónico independiente, se incorpore al que sigue (De la Fuente, 1993), de tal forma que la interposición queda marcada con una coma final, pero no con una inicial.

artistas y genios, aquellos que son capaces de *ver detrás*, en oposición, por tanto, a aquellos que no poseen dicha capacidad. Pero lo que se dice en el texto es que todos los poetas, artistas y genios tienen la capacidad de *ver detrás*. Es, pues, una cláusula explicativa que debería ir marcada entre comas: *Estos son los poetas, los artistas y los genios [,] que logran «ver detrás» [,] ver lo que nosotros ignoramos que está ahí.*

(15) Los explicativos más abundantes son las aposiciones de sustantivo. Si no se puntúan entre comas se les da un valor explicativo que puede inducir a error. En el ejemplo siguiente, al faltar la coma, el texto significa, literalmente, que la ciencia progresa para ir a casos particulares. Lo que se intenta transmitir es que, partiendo de una idea amplia (los progresos de la ciencia) se va a casos particulares, como el avión, las máquinas o el teléfono: *Parte de una tesis o idea general, los progresos de la ciencia [,] para ir a casos particulares como el avión, máquinas, teléfono.*

(16) En esta sección se hace referencia a los problemas surgidos tanto en la composición de los sintagmas como en la integración de dichos sintagmas en la estructura oracional. En líneas generales, el papel de la coma es evitar ambigüedades y señalar límites, como en el siguiente ejemplo: *Sólo la disminución del consumo de energía y de otros recursos, en los países industrializados [,] podría detener esta crisis medio-ambiental.*

(17) La idea de separar los distintos elementos de una enumeración es conocida por los estudiantes, pero los fallos aparecen ante el uso de la abreviatura *etc.* para cerrar la enumeración: *...por los medios audiovisuales, publicidad [,] etc.*

(18) La coma suple, en este caso, al verbo. Los errores en este grupo son bastante escasos:

*Para ver bastan un ojo y una luz, [;] para ser conscientes de la realidad [,] un ojo y un alma despiertos.*

(19) Yuxtaposición: *pero mirar [,] ¿qué es mirar?*

En la tabla 9 se pone de manifiesto que los errores se producen, fundamentalmente, por omisión del signo. En el apartado *valor textual*, llama la atención el considerable número de errores cometido en los enlaces supraoracionales<sup>142</sup>. Los autores del estudio

---

<sup>142</sup> Los autores recuerdan que estos enlaces supraoracionales aparecen como uno de los elementos básicos para proporcionar coherencia al texto.

explican estos malos resultados señalando que se trata de expresiones muy usuales, dato el tipo de texto expositivo y argumentativo que se trata, y que los estudiantes parecen desconocer la necesidad de utilizarlas entre comas (concretamente, el 70% de la muestra). Los restantes errores de este grupo se deben, no a un mayor conocimiento de las reglas, sino a un menor uso en los textos. En cuanto al apartado *valor sintáctico*, sobresale el porcentaje de las copulativas, que se producen, sobre todo, por omitir la coma ante la conjunción *y*, lo que se relaciona con un estilo pobre y cercano al oral, y con la extensión de la falsa regla de que no hay que usar coma ante esta conjunción (Torner y Battaner, 2005: 57).

A pesar de que el apartado relativo a la coma es el más extenso, el estudio también se refiere al resto de los signos de puntuación. En cuanto al punto y coma, los estudiantes lo omiten con mucha frecuencia en frases largas ante nexos coordinativos, como *pero*, ante los cuales la norma académica prescribe su uso: *Hace referencia al pasado y dice que parecía el fin de la era Gutenberg (Inventor de la imprenta) [,] cuando la foto, el cine y la televisión tendían a apartar al libro y a la radio [;] pero a partir de 1950 [,] con la aparición del transistor y el autorradio [,] la radio vuelve a situarse en primer plano, [;] así podrás llevarte estos aparatos a cualquier sitio.*

En cuanto al punto, se señala que los errores son fruto del despiste, de los nervios o de la dejadez, consistentes en el olvido de cerrar las frases con punto, aunque luego se cambie de párrafo o se continúe la siguiente frase con mayúscula. Pero el error más grave es no marcar la separación entre ideas distintas mediante punto y seguido: *Este texto está extraído de una intervención en un congreso sobre la conservación del medio, celebrado en Bangkok, actualmente se celebra el congreso en Río, [,] todos estos hechos son importantes, pero no hay que limitarse a que los altos mandatarios se reúnan, hay que empezar por uno mismo.*

Los errores encontrados en los puntos suspensivos no son debidos a una mala utilización de este signo, sino al desconocimiento de dos normas de carácter formal: no se puede utilizar la abreviatura *etc.* y los puntos suspensivos simultáneamente (*\*etc...*). También, muchos alumnos desconocen que los puntos suspensivos son tres. Aunque cuantitativamente, los errores sólo representen un diez por ciento de la muestra, los autores recuerdan que no está de más en futuros estudiantes universitarios conocer estas normas.

En cuanto a los dos puntos, el estudio da cuenta tanto de su función para vincular oraciones (causa, consecuencia, explicación...), como para dar paso a una enumeración.

Sin embargo, no explica la utilización que los estudiantes realizan de esas funciones los estudiantes ni los errores que cometen.

Los signos de interrogación y exclamación<sup>143</sup>, dado que el tipo de texto que se está estudiando no se presta a su uso, son poco utilizados, así como la raya. En cuanto a los paréntesis, el uso que hacen de él es correcto, y los escasos errores encontrados se deben al olvido de usar el signo de cierre.

En cuanto a las comillas, los estudiante presentan errores en todos sus usos (cita textual, uso particular de ciertas palabras, uso metalingüístico, títulos de obras...) y no se muestran muy diestros en su uso. Llama la atención el uso de neologismos (*apartheid*) sin ninguna marca distintiva y la utilización metalingüística de ciertas palabras (tenían que establecer apreciaciones subjetivas sobre el significado de *mirar*, *ver*, *escuchar* y *oír*) sin comillas.

Los datos estadísticos del dominio del sistema de puntuación medidos a través de los errores se resumen en la tabla 10:

Total de errores	2.077
Sujetos	140
Media	14,88
Errores por cada cien palabras	2,68

Tabla 10. Dominio del sistema de puntuación de los alumnos

El estudio concluye que sólo una cuarta parte de los estudiantes se muestran diestros en el uso de los signos de puntuación, y que un porcentaje apreciable, del 10 al 20%, presentan graves deficiencias. No obstante, el sistema de puntuación presenta una serie de peculiaridades que hacen que esas deficiencias pasen más inadvertidas que otro tipo de errores, como la acentuación o la ortografía de las letras.

Distribución de los errores de puntuación	Porcentaje
Coma	68,99
Punto y coma	7,46
Punto	7,94
Puntos suspensivos	1,44
Dos puntos	3,77
Signos de interrogación	0,09
Paréntesis	0,33

Tabla 11. Porcentajes de error en cada uno de los signos

<sup>143</sup> «Admiración», según los autores.



Aunque hay casos de uso inadecuado, los errores se producen, sobre todo, por omisión, lo que demuestra bastante dejadez y desaliño en la escritura. El error predominante en la puntuación, como se ve en la tabla 11, se produce en el signo de la coma, y se explica fundamentalmente por la frecuencia de su empleo. Sus errores suelen ser tanto intra como interproposicionales. Suelen ser bastante reiterativos, y según los autores muchos de ellos serían evitables con la aplicación sistemática de unas pocas reglas<sup>144</sup>. Otro de los signos más importantes del sistema es el punto, y muchos de los errores en este signo vienen de que, a pesar de que el cambio temático y sintáctico implica necesariamente su uso, se ha utilizado una simple coma o nada. Para los autores del estudio, éstos son los errores más graves por la desestructuración discursiva que suponen. Por su parte, el punto y coma parece ser un signo en retroceso. Las normas que rigen la utilización de los dos puntos no parecen plantear demasiadas dudas, por lo que los errores en este signo provienen del escaso dominio del sistema. En cuanto a los puntos suspensivos, los errores son, en su mayoría, de carácter formal, y muy fácilmente evitables. Por último, los estudiantes no parecen muy diestros en el uso de las comillas.

---

<sup>144</sup> Naturalmente, no podemos compartir esta afirmación. El conocimiento de una regla no supone su correcta aplicación en cada caso. Además, no se hace ningún estudio indagatorio sobre el conocimiento de las reglas de puntuación por parte de los alumnos.



## CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1. LA MUESTRA

El corpus lingüístico que ha servido de base para realizar el análisis está constituido por un conjunto de producciones escritas por alumnos de ESO (20 alumnos en el grupo experimental y 19 en el grupo de control) y de Bachillerato (20 alumnos, tanto en el grupo experimental como en el de control) matriculados en el IES Camp de Túria (LLíria) a lo largo de los dos años académicos que duró la experiencia. Sobre estos textos, escritos al principio y al final de cada uno de los cursos, se ha realizado un estudio estadístico de los signos de puntuación elegidos para el trabajo (punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, dos puntos y coma) en relación con las otras variables seleccionadas (tipo de texto, grupo, grado, tiempo de realización, sexo, nivel sociocultural y lengua habitual). Este análisis nos ha servido, entre otras cosas, para observar las frecuencias de uso de cada uno de los signos, los errores cometidos, la incidencia que pueden haber tenido las variables independientes en todo ello, así como identificar los resultados que sean estadísticamente significativos. No hay que olvidar que la estadística, sobre todo la de tipo inferencial, va más allá de la descripción precisa de un grupo de sujetos y lo que pretende es hacer inferencias que permitan transformar un conocimiento acerca de una realidad concreta en un conocimiento con un valor más general.

La muestra diseñada queda reflejada en el siguiente cuadro:

GRUPO	Tiempo	Tipología textual						Grado		Nivel sociocultural			Sexo		Lengua habitual	
		narrativo		descriptivo		expositivo argumentativo				alto	medio	bajo	varón	mujer	monolingüe	bilingüe
		eso	bach	eso	bach	eso	bach									
GRUPO EXPERIMENTAL	Inicial 1	x	x	x	x			ESO	20	7	10	3	10	10	12	8
	Final 1	x	x	x	x											
	Inicial 2	x	x	x	x	x	x	BACH	20	4	11	5	6	14	2	18
	Final 2	x		x		x	x									
Total								40	11	21	8	16	24	14	26	
GRUPO DE CONTROL	Inicial 1	x	x	x	x			ESO	19	1	11	7	13	6	7	12
	Final 1	x	x	x	x											
	Inicial 2	x	x	x	x	x	x	BACH	20	4	11	5	14	6	12	8
	Final 2	x		x		x	x									
Total								39	5	22	12	27	12	19	20	
TOTAL								79	16	43	20	43	36	33	46	

## 4.2. LAS VARIABLES

### 4.2.1. Variables lingüísticas

En primer lugar, vamos a delimitar las variables lingüísticas que serán objeto de estudio en este análisis. La lista de signos de puntuación es larga, y no siempre homogénea, pero aquí hemos acotado el terreno a los signos de puntuación denominados básicos o de primer orden: el punto y seguido, el punto y aparte, el punto y coma, los dos puntos y la coma<sup>145</sup>. Los puntos y las comas son los signos primarios, los más utilizados en los diversos tipos de texto. Cualquier escrito constituido con estos dos signos muestra una puntuación mínima, que se va enriqueciendo a medida que se van incorporando el punto y coma y los dos puntos. Todos estos signos constituyen lo que Figueras (2001) denomina el nivel microestructural. Por otro lado, el nivel macroestructural está constituido, además de por el punto final que cierra el texto, por el punto y aparte, que sirve para dividir el texto en párrafos.

Así pues, las variables lingüísticas o dependientes que se han seleccionado son esas cinco: punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, dos puntos y coma. En cada una de ellas, hemos considerado dos posibilidades para el cómputo (acierto y error), según el alumno haya acertado o se haya equivocado al usar dicho signo. Mayor complejidad presentan el signo de los dos puntos y, sobre todo, la coma, ya que existen distintas posibilidades de uso (coma en incisos, coma en enumeraciones, coma ante conector...). Veamos con un poco más de detalle cada uno de los signos que constituyen las variables lingüísticas, los criterios para asignar acierto y error, y las variantes asignadas a los dos puntos y a la coma<sup>146</sup>.

#### a) Punto y aparte

El punto y aparte delimita la unidad párrafo. Por tanto, a la hora de valorar este signo hemos considerado la competencia lingüística del alumno en distribuir de forma ordenada y jerárquica las ideas desarrolladas en el texto.

---

<sup>145</sup> Así los denominan, entre otros, Catach (1994) y Figueras (2001). Hemos dejado fuera de este estudio otros signos, como la interrogación, la exclamación y la raya o guión doble, a pesar de que los alumnos los utilizan frecuentemente, sobre todo en los textos narrativos. La interrogación y la exclamación no presentan demasiadas dificultades, si bien, en muchas ocasiones, los alumnos olvidan colocar el signo al principio de la oración. En el caso de la raya, se utiliza sobre todo en los diálogos de los textos narrativos, a pesar de que se suele utilizar más los dos puntos y comillas cuando se pasa al discurso directo.

<sup>146</sup> Hemos respetado la grafía del alumno. Se observará que, en muchas ocasiones, los errores de puntuación van acompañados de errores ortográficos.

*Hoy en día, y debido quizá a la sociedad en la que vivimos (una sociedad aparentemente preocupada por el medio ambiente), es sabido por todos la importancia de reciclar; es más, si preguntáramos a diez personas, nueve de ellas asegurarían que en su casa se recicla. Diez de cada nueve personas... ¿es mucho, no? ¿De verdad reclamamos tanto? Los números indican todo lo contrario... ¿Qué es entonces lo que pasa?*

*En primer lugar, creo que es de suma importancia mencionar que, pese a “todos” reciclamos (porque somos conscientes de que la naturaleza no genera los materiales a la velocidad que los consumimos), a la hora de la verdad, en nuestras casas, son sólo unos cuantos los que lo hacen (aunque es cierto que cada vez son más).*

*En segundo lugar, la reducida fracción de la sociedad que sí recicla, ¿cómo lo hace? Puesto que aún es un número menor el de individuos que reciclan correctamente, separando todos los tipos de materiales y depositándolos en los contenedores adecuados.*

*En tercer lugar, y quizá principal causante del reducido número de individuos que reciclan, cabe destacar la escasez de contenedores especializados, así como también el emplazamiento urbano de éstos.*

*Por otro lado, es necesario mencionar que, no todo se hace mal. Son bastantes los espots publicitarios que aparecen en los medios de comunicación, incitando y convenciendo de la necesidad de reciclar, así como también existen varias campañas, en las cuales se intenta convencer de la relevancia de dicha labor a los más jóvenes, empezando por la escuela. Pero no es suficiente; lo dicho anteriormente lo describe a la perfección: ese “todos reciclamos” resulta ser unos cuantos. (3, TEA, GE, B, 4)<sup>147</sup>*

Como vemos, el texto está bien estructurado, resultado, quizá, de una planificación previa. En el primer párrafo se sitúa el problema: la importancia de reciclar y la poca gente que lo lleva a cabo. A continuación, se establecen las causas; para ello, el estudiante establece varios párrafos, guiándose por los conectores. En el siguiente párrafo da la primera razón (el ‘todos’ se convierte en ‘unos cuantos’). En el siguiente párrafo, la necesidad de reciclar correctamente. A continuación, establece la tercera razón (escasez de contenedores). En el último párrafo (de cierre), utiliza un conector distinto, para incorporar los aspectos positivos, los que sí que se hacen bien.

Consideramos, en cambio, que se ha utilizado mal el punto y aparte y, por consiguiente, se ha estructurado defectuosamente el texto en el siguiente ejemplo:

*Toda la gente del pueblo cuando tenemos alguna duda acudimos a este lugar.  
Aparte de encontrar libros también hay numerosas mesas, sillas, y ordenadores de los que podemos bajarnos información y hacer trabajos gracias al internet.  
También hay fotocopadoras, cada fotocopia cuesta unos diez céntimos.  
En la biblioteca está terminantemente prohibido hacer ruido, es un lugar muy silencioso.  
Se tiene que guardar silencio para no molestar a las personas que están leyendo.  
En las paredes hay numerosos carteles en los que pone guarden silencio, y también hay otros en los que dice prohibido fumar.  
En la biblioteca se respira un ambiente de tranquilidad, ideal para el estudio.*  
(3, TD, GC, B, 15)

---

<sup>147</sup> La primera indicación corresponde al tiempo de realización (1= inicial 1<sup>er</sup>, 2= final 1<sup>er</sup>, 3= inicial 2<sup>o</sup>, 4= final 2<sup>o</sup>); la segunda, al tipo de texto (TN= texto narrativo, TD= texto descriptivo, TEA= texto expositivo-argumentativo); la tercera, al grupo (GE= grupo experimental; GP= grupo de control); la cuarta, al grado (E= ESO, B= Bachillerato) y la última, al alumno.

El alumno ha optado por dividir el texto en muchos párrafos, pero sin ningún criterio, utilizando prácticamente una oración en cada párrafo. En la descripción, no ha habido un esfuerzo por intentar agrupar elementos o espacios comunes para integrarlos en un mismo párrafo. Sólo hay un conjunto de ideas sueltas separadas por puntos y aparte.

### **b) Punto y seguido**

El punto y seguido delimita unidades sintácticas y semánticas. Indica a la persona que está leyendo el texto que lo que acaba de leer tienen una unidad de sentido y que lo que viene a continuación es otra unidad, relacionada con la anterior, pero que aporta información nueva.

*La biblioteca del colegio es bastante grande, con algunas mesas largas y de buen aspecto [.] Está cubierta, en su mayor parte, por altas estanterías, repletas de todo tipo de libros [.] Suele haber mucha gente siempre, estudiando o repasando apuntes. (3, TD, GC, E, 6)*

Los errores provienen de no colocar ningún signo, cuando debería ir un punto y seguido:

*...cuatro personas que están leyendo atentamente sus respectivos libros [ ] en el lado izquierdo encontramos un cartel que lleva escrita la palabra silencio. (3, TD, GC, E, 5)*

Cuando se analice la coma, se verá que es muy frecuente utilizar este signo en lugar del punto y seguido, que sería lo correcto<sup>148</sup>:

*Pero el monasterio no es lo más bonito [,] si de verdad vale la pena subir la cuesta es porque desde este cerro se pueden apreciar unas vistas maravillosas. (2, TD, GE, E, 6)*

### **c) Punto y coma**

El punto y coma es un signo poco utilizado por los alumnos y, tal vez, el de mayor dificultad para ellos. La diferencia de uso entre este signo y el punto y seguido es, a veces, mínimo y sólo se explica en función del criterio de proximidad de significado.

Así pues, entre las pocas veces que se utiliza, encontramos aciertos:

*Hoy en día, y debido quizá a la sociedad en la que vivimos (una sociedad aparentemente preocupada por el medio ambiente), es sabido por todos la importancia de reciclar [;] es más, si preguntáramos a diez personas, nueve de ellas asegurarían que en su casa se recicla. (3, TEA, GE, B, 5)*

---

<sup>148</sup> Hemos catalogado este error dentro de la coma, ya que el alumno la utiliza incorrectamente en lugar del punto.

Muchos de los errores en el uso del punto y coma (cuando se atreven a utilizarlo) provienen de la confusión con la coma. Ambos sirven para separar elementos, como en el siguiente ejemplo:

*Después voy a la cocina, que tiene forma de cuadrado, tiene una ventana enfrente de la puerta [;] una encimera negra y grasienta y abajo un horno negro... (2, TD, GE, E, 15)*

#### **d) Dos puntos**

Aquí ya ha sido necesario distinguir entre varios usos de los dos puntos, es decir, nos encontramos con tres variantes:

- En primer lugar, los alumnos suelen acertar el signo cuando detrás sigue una enumeración:

*Hay diversos modelos [:] iPod Mini, cuatro del iPod y el iPod U2. (2, TD, GC, B, 4)*

Los errores provienen de utilizar el signo después de una preposición:

*Aparte de los medios de comunicación, el gobierno también presta mucha atención ha esto, llegando a [:] prohibirlo, poner vigilancia policial e incluso poner multas por ello... (3, TEA, GE, B, 3)*

- Ante una cita textual, se suele colocar el signo:

*... me lo quería dejar, pero pensé [:] “No, porque con lo que he estudiado se me olvidará y lo tendré que aprender otra vez”. (2, TD, GC, B, 6)*

Los errores tienen lugar cuando no se utiliza el signo o se confunde con otro (por ejemplo, la coma):

*... en ese momento decido con mi valentía y decirle las siguientes palabras [,) “por que coño me sigue” y el asustado y escondido con una capucha se asusto y se fue corriendo. (3, TN, GC, E, 12)*

- Los dos puntos para establecer relaciones (causa-efecto, conclusión o resumen de la proposición anterior, verificación o explicación de la proposición anterior, etc.) no son usados con profusión por los alumnos. No obstante, podemos encontrar algunos ejemplos:

*El hombre se encuentra con un hada que lo transforma en un águila y le dice lo que tiene que hacer [:] debe buscar el palacio del mago y, cuando lo encuentre, entrar a través de una ventana. (2, TN, GC, B, 13)*

*Cada uno de los futuros usuarios llevan una historia diferente, y una misma finalidad [:] Usarlos. (3, TD, GC, ESO, 11)*

Los errores, por poco utilizados, son muy escasos:

*Creo que una de las soluciones más favorables para convivir tanto fumadores como no fumadores [:] es que hayan bares acondicionados para cada tipo, así cada persona podrá decidir donde quiere estar. (3, TEA, GE, B, 1)*

## e) Coma

La coma es el signo más utilizado y, a la vez, el más complejo de todos debido a la mayor cantidad de usos que tiene reconocidos. Hemos distinguido cuatro variantes:

- Normalmente, la coma se suele utilizar correctamente en las enumeraciones:

*Es una buena trabajadora: corre [,] trota [,] galopa [,] salta [,] etc. (2, TD, GE, E, 16)*

Los errores provienen de su ausencia, como en este caso:

*Hay libros de muchas clases (Comedia [ ] Amor [ ] Ciencia Ficción [ ] policiaca...) (3, TD, GC, E, 9)*

O también de utilizarla a la vez con la conjunción y:

*Vemos lápices, libretas, carpetas [,] y bolígrafos. (2, TD, GC, E, 19)*

- Por lo que respecta a las comas en los incisos, hemos incluido aquí tanto los complementos explicativos como las oraciones de relativo explicativas:

*Pero si por el contrario miras hacia la izquierda [,] dejando el monasterio a tu espalda [, ] lo que ves son las verdes y últimas montañas del sistema Ibérico. (2, TD, GE, E, 6)*

Los errores más frecuentes provienen del olvido de alguna coma a la hora de delimitar el inciso:

*Un día Julio, su profesor de equitación [ ] le dijo que si queria competir en la gran carrera (2, TN, GE, E, 16)*

Errores en las oraciones de relativo:

*Pero, llegó un momento en el curso [,] que ya no sabíamos si no tenían lengua... (2, TD, GE, E, 7)*

Como hemos señalado anteriormente, hemos incluido aquí los casos en que se utiliza coma en lugar de punto. En la mayoría de los casos, el alumno quiere indicar una pausa (criterio prosódico), cuando lo que está mostrando es el final de una unidad de sentido y el comienzo de otra. Da la impresión de que el estudiante marca de la misma manera un inciso y el final de una unidad de sentido: para él, todo son pausas que deben ser señaladas con una coma:



*Es una habitación bastante grande, parece una biblioteca [,] hay bastante gente que están leyendo y buscando libros [,] al entrar hay una persona sentada en una silla grande [,] también hay una mesa grande con la pantalla de un ordenador y el teclado...* (3, TD, GC, E, 10).

- En el cambio de orden, incluimos las tematizaciones y la inversión del orden regular de las partes de un enunciado, anteponiendo elementos que suelen ir pospuestos:

*Aunque el aseo y la imagen no eran lo suyo [,] no se le veía un atascado.* (2, TD, GE, E, 7)

Los errores provienen, sobre todo, de la ausencia del signo:

*... cuando vi a Pedro que venía con su coche todo ciego [ ] se bajó y de lo ciego que iba me alludó a pegarle...* (3, TN, GC, E, 3)

- Por lo que hace referencia a los conectores y modalizadores, siempre deben ir separados del resto de la oración con una coma si van al principio o, si van en medio de la oración, escribirse entre comas:

*De repente [,] escuché un ruido fuerte a mis espaldas.* (3, TN, GC, E, 8)

*Empezando la casa desde abajo [,] es decir [,] desde el garaje...* (2, TD, GE, E, 14)

Los errores, una vez más, están en la falta de colocación del signo:

*Para entrar en la biblioteca tienes que estar abonado [,] es decir [ ] tener tu propio carnet para poder entrar* (3, TD, GC, E, 4)

Por lo que respecta a los criterios de corrección de los textos, ya hemos apuntado en otros lugares de este trabajo las dificultades que conlleva determinar cuándo se ha producido un error de puntuación.<sup>149</sup> Hay casos que plantean problemas sobre la conveniencia o no de puntuar o sobre qué signo se debe colocar. Intentando reducir al mínimo los márgenes de subjetividad en este aspecto, hemos intentado siempre seguir la normativa en los casos dudosos y, en todo caso, hemos considerado la puntuación como un elemento de cohesión del texto, que contribuya a poner de manifiesto la estructura de la frase y las relaciones sintáctico-semánticas que ocurren en su interior. Por último, se ha preferido siempre la presencia a la ausencia del signo en aquellos casos en que ambas estarían justificadas.

---

<sup>149</sup> Véase el capítulo III, dedicado a la enseñanza de los signos. Mientras que no hay dificultades en determinar con toda precisión los errores ortográficos, no ocurre lo mismo con los fallos cometidos en los signos de puntuación, en que los criterios son más laxos.

#### 4.2.2. Variables sociológicas

En cuanto a las variables independientes, se han seleccionado algunos factores sociológicos y se han añadido otros más específicos que considerábamos importantes para el trabajo que estábamos realizando. Tradicionalmente, las variables sociológicas con las que más ha trabajado la lingüística cuantitativa han sido: sexo, edad, origen, posición socioeconómica y educación (Moreno Fernández, 1990: 114). En este trabajo no se han tenido en consideración el origen, la edad y la educación, por ser grupos homogéneos. Tampoco se han tenido en cuenta otras variables que, a menudo, se utilizan en trabajos de sociolingüística, como son el tipo de enseñanza público/privado, puesto que todos los alumnos pertenecen al sistema de enseñanza público, y la ubicación geográfica del instituto, ya que todos los informantes pertenecen al mismo centro.

Sí se han tenido en cuenta las variables de sexo, lengua habitual y nivel sociocultural. En cuanto al sexo, delimitar si el comportamiento lingüístico es diferente en hombres que en mujeres tiene una larga tradición sociolingüística (Trudgill, 1983), pese a que en investigaciones sobre algunos aspectos lingüísticos (por ejemplo, la disponibilidad léxica) no se han revelado diferencias significativas. No obstante, se ha incluido el sexo para averiguar el valor discriminatorio que pueda tener esta variable en el uso de los signos de puntuación. En la muestra analizada, el número total de mujeres es ligeramente superior al de hombres: 44 alumnas (56%) frente a 35 alumnos (44%). La diferencia es notable en Bachillerato: 12 chicos (30%) frente a 28 chicas (70%)<sup>150</sup>; sin embargo, en la ESO hay más varones que mujeres: 23 chicos (41%) frente a 16<sup>151</sup> chicas (59%) (gráfico 1). En el conjunto estudiantil de la Comunidad Valenciana, durante el curso 2006-2007 en los centros públicos, había un total de 30.130 chicas matriculadas en el segundo ciclo de la ESO (52%), frente a los 28.007 chicos (48%)<sup>152</sup>. En Bachillerato, las diferencias van aumentando, puesto que en primer curso son 15.833 chicas (56%) frente a 12.327 chicos (44%), y en segundo hay 14.136 chicas matriculadas (57%) y 10.500 chicos (43%)<sup>153</sup>.

---

<sup>150</sup> Una diferencia similar se da entre el grupo experimental y el de control: 6 varones y 14 mujeres.

<sup>151</sup> Aquí sí que existen diferencias: mientras el Grupo experimental tiene el mismo número de varones y de mujeres (10), en el grupo de control hay 13 varones y 6 mujeres.

<sup>152</sup> Datos del MEC. Estadística de las Enseñanzas no universitarias ([www.educacion.es](http://www.educacion.es))

<sup>153</sup> Es evidente que la población masculina disminuye al llegar a Bachillerato. Algunos autores (Calero, 2006) afirman que el fracaso escolar y el abandono escolar temprano son sobre todo fenómenos masculinos.

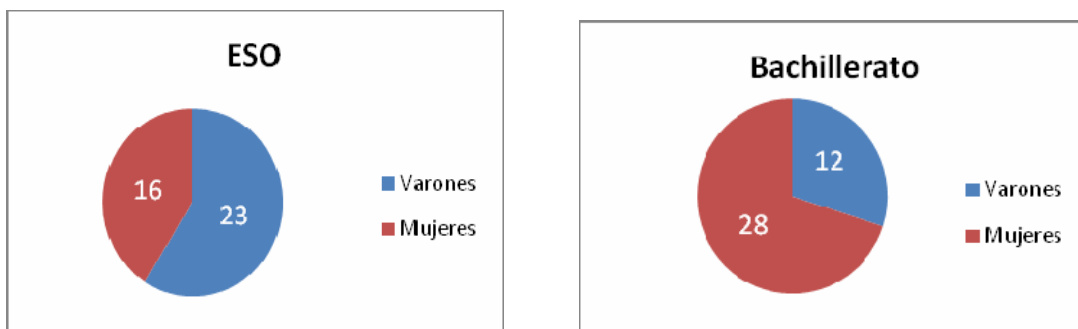


Gráfico 1. Número de mujeres y de varones en la muestra realizada

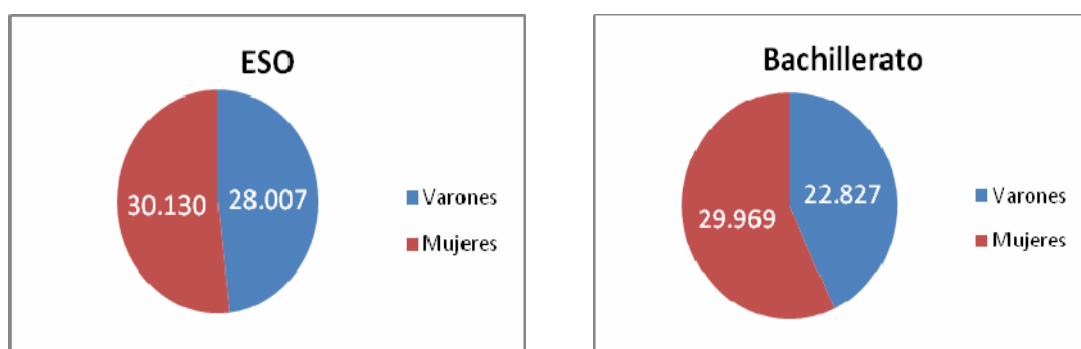


Gráfico 2. Número de mujeres y de varones matriculados en la Comunidad Valenciana

En cuanto a la variable nivel sociocultural de los padres, ya fue establecida por López Morales (1979) para la disponibilidad léxica. Siguiendo a Samper y Hernández (1997) y Gómez Molina y Gómez Devís (2004), para el cálculo de este factor hemos utilizado dos parámetros relacionados con los progenitores de los informantes: escolaridad y profesión, asignando puntuaciones a cada uno de los padres. Los datos se obtuvieron a través de una encuesta escrita que fue cumplimentada por los propios alumnos (ver Anexo I).

Nivel de estudio de los padres y puntuación	padre	madre
a) No ha ido a la escuela o muy poco	1	1
b) Enseñanza primaria (completa)	2	2
c) Bachillerato elemental (GE)	3	3
d) Bachillerato superior (BUP, FP 2º, Maestría industrial, etc.)	5	5
e) Título universitario de grado medio	7	7
f) Título universitario superior	10	10

### Ocupación profesional y puntuación

a) Obrero sin cualificar	1	1
b) Obrero especializado	2	2
c) Empleados medios	3	3
d) Personal técnico, pequeños empresarios	4	4
e) Personal técnico superior, empresarios medianos	5	5
f) Profesiones liberales, altos directivos	6	6

Una vez realizada esta valoración, se suman las puntuaciones asignadas a cada informante y se realiza la siguiente clasificación: nivel alto a los que han obtenido entre 27 y 32 puntos, nivel medio a los que han alcanzado entre 12 y 16, y nivel bajo a los que sólo han obtenido entre 4 y 11 puntos.

En el trabajo que nos ocupa, la mayoría de los informantes pertenece al nivel sociocultural medio (43; 54,4%), seguido del bajo (20; 25,3%); 16 (20,3%) informantes pertenecen al nivel sociocultural alto<sup>154</sup>. La distribución en ESO y Bachillerato es similar<sup>155</sup> (gráfico 3):

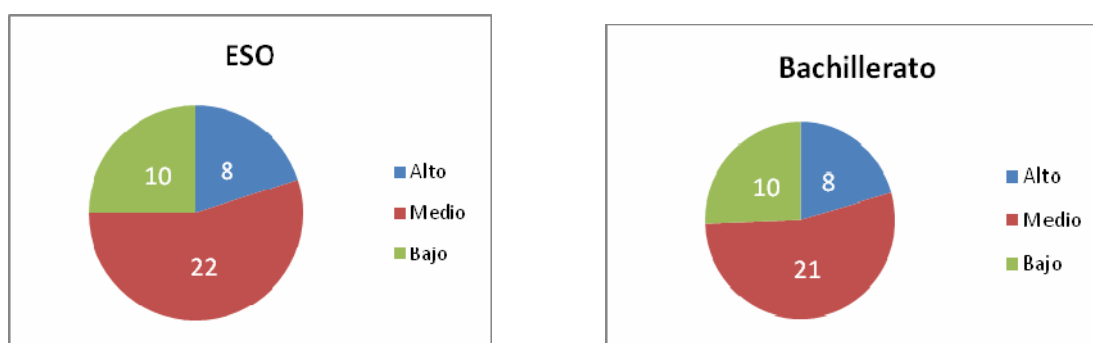


Gráfico 3. Nivel sociocultural de los alumnos en ESO y Bachillerato en la muestra

Con respecto a la variable lengua habitual, se ha considerado que, como la localidad donde se ubica el Instituto IES Camp de Túria presenta una situación de bilingüismo individual y social, era interesante incorporarla para observar si tenía alguna repercusión en el manejo de los signos de puntuación. En la muestra

<sup>154</sup> Según datos de Gómez Molina (1998: 49), referidos al conjunto de la población, un 9% pertenece al nivel alto, 60% al medio y 31% al bajo.

<sup>155</sup> En el grupo de control de ESO, sólo hay un alumno de nivel alto y 7 del bajo.

analizada<sup>156</sup>, 52 (66%) alumnos utilizan indistintamente valenciano y castellano y 27 (34%) tienen como lengua habitual el castellano<sup>157</sup> (gráfico 4).

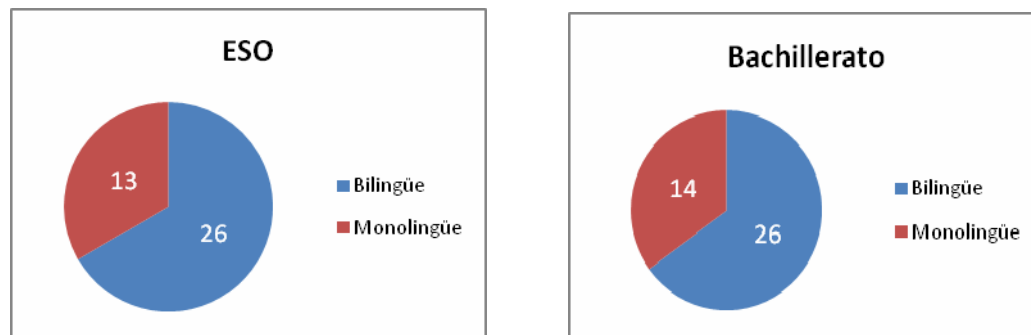


Gráfico 4. Lengua habitual de los alumnos de ESO y Bachillerato en la muestra

#### 4.2.3. Otras variables explicativas

Las demás variables analizadas en este trabajo son: una es de carácter estilístico (tipo de texto), otras dos señalan la adscripción a un determinado grupo (experimental y de control) en diferentes grados (Bachillerato y Enseñanza Secundaria Obligatoria); por último, también se ha considerado la variable temporal en la realización de los ejercicios (al principio y al final de cada curso académico).

En cuanto a la tipología textual, se ha trabajado con textos descriptivos, narrativos y expositivo-argumentativos. Se optó por comenzar con los descriptivos y narrativos por varias razones. En primer lugar, nos pareció que los alumnos de ESO estaban más familiarizados con este tipo de textos y que les resultarían más sencillos que los expositivo-argumentativos, que necesitan mayor madurez y capacidad de razonamiento. Como pone de manifiesto Álvarez Angulo (2000: 19), es generalmente admitido que el texto narrativo es el más fácil de comprender, de analizar y de producir. En la

<sup>156</sup> El grupo experimental de Bachillerato y los grupos experimental y de control de la ESO estaban adscritos al Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV), que comporta el uso del valenciano como lengua base de aprendizaje en todo el tramo de escolarización obligatoria. Decreto 79/1984, de 30 de julio, artículo 9 (DOGV del 23 de agosto). Sólo el grupo de control de Bachillerato estaba en un grupo de Incorporación Progresiva del Valenciano (PIP), en donde la lengua base de aprendizaje es el castellano.

<sup>157</sup> Gómez Molina (1998: 20) señala que hay un 52% de población bilingüe castellano-valenciano y un 48% monolingüe en castellano. Según el *Llibre blanc de l'ús del valencià* (2005), que realizó una encuesta sobre el uso social del valenciano en 2004, aproximadamente, tres cuartas partes de la población de la Comunitat Valenciana de más de 15 años (76%) entiende el valenciano muy bien o perfectamente. Poco más de la mitad (53%) es capaz de hablarlo con corrección. Un porcentaje ligeramente inferior a la mitad (47%) está capacitada para leer en valenciano, y una cuarta parte (25%) afirma que puede escribir bastante bien o perfectamente. Si nos fijamos exclusivamente en la zona de la Comunitat de predominio lingüístico valenciano (como es el caso de la comarca de Camp de Túria, donde está situado el instituto), los porcentajes anteriores aumentan considerablemente: 6 puntos en relación a la comprensión oral (82%), 5 puntos en relación a la expresión oral (58%), 4 puntos respecto a la comprensión escrita (51%) y 2 puntos respecto a la expresión escrita (27%).

argumentación, en cambio, entran en juego elementos del pensamiento abstracto y es necesario familiarizarse con toda una serie de conceptos relacionados con la demostración lógica y científica (premisas, tesis, conclusiones...).

Se pretendía, en un principio, que los alumnos se ‘soltaran a escribir’, y para ello resultaba mucho más cercano y motivador proponerles, por ejemplo, que describieran a un compañero (texto descriptivo) o que contaran el primer día que llegaron al centro (texto narrativo). La motivación resulta fundamental para iniciar un texto, y no cabe duda de que escribir sobre lo cercano, sobre aquellas personas y lugares que rodean al alumno, son acicates para poner en marcha este proceso. Aprender a escribir es también una forma de socialización y de integración en el grupo. Creemos, con Cassany (1999), que lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social. De la misma manera, creemos que la escritura, o al menos cierto tipo de escritura, pueden servir a los alumnos para contar experiencias propias que posibiliten conocerse mejor entre ellos. El objetivo principal era perder ese miedo inicial que normalmente se tiene a la expresión escrita. Era un primer intento, y por eso lo iniciamos con textos de tipo descriptivo y narrativo. Luego, se fueron incorporando gradualmente otras técnicas con las que iniciar el proceso de escritura (torbellinos ideas, mapas, redes...).

Así pues, se trabajó durante el primer curso (3.º de ESO) con textos descriptivos y narrativos, y se dejó para cuarto curso la incorporación de los textos expositivo-argumentativos. De esta forma, se dio entrada a todas las tipologías textuales para observar si había diferencias sustanciales entre ellos en cuanto al manejo de los signos de puntuación<sup>158</sup>.

En Bachillerato, también se comenzó con los textos de tipo descriptivo y narrativo, pero por razones diferentes a las esgrimidas en la ESO. La especial configuración del Bachillerato, que tiene dos cursos de duración, hace que el segundo año se emplee casi exclusivamente en la preparación de las Pruebas de Acceso a la Universidad.<sup>159</sup> En dichas pruebas, el alumno debe realizar un análisis de un texto en lengua castellana en donde, entre otras tareas, debe establecer el tema del texto, realizar un breve resumen de su contenido y describir el esquema organizativo (que vendría a ser la parte expositiva), así como analizar críticamente las ideas expuestas y formular un juicio de valor sobre el

---

<sup>158</sup> La extensión aproximada de los textos redactados por los alumnos se fijó en unas 250 palabras.

<sup>159</sup> Las características del ejercicio están reguladas en el Decreto 50/2002, de 26 de marzo, del Gobierno Valenciano, en el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Valenciana (DOGV de 5 de abril de 2002).

texto en su conjunto (parte argumentativa). Éramos conscientes de que en este segundo año tendríamos de mucho menos tiempo para realizar otras actividades de escritura, y que debíamos centrarnos en los textos de tipo expositivo-argumentativo. Esa es la razón por la que se decidió dedicar sólo las primeras semanas de clase a los textos descriptivos y narrativos, con el objetivo de repasar los contenidos ya vistos el año anterior y comprobar el grado de conocimiento adquirido por parte de los alumnos, y trabajar durante el resto del año con los textos expositivo-argumentativos.

En el cuadro 1 de la página siguiente se puede ver un gráfico con la distribución de los textos en Bachiller y en ESO durante los dos años académicos.

En cuanto al grado, se trabajó con alumnos de ESO (3.º y 4.º) y de Bachillerato (1.º y 2.º). En cada grado se escogió un grupo para trabajar con los signos de puntuación (el grupo experimental o GE), y otro grupo que no recibió instrucción sobre la materia y que sirvió para contrastar los resultados (grupo de control o GC).

En relación a la selección de informantes, ya se ha dicho que, en la medida de lo posible, se escogieron alumnos de grupos adscritos al PEV (línea en valenciano)<sup>160</sup>. En principio, estos grupos son más homogéneos en cuanto a conocimientos y suelen presentar un índice de absentismo menor. Aunque, en líneas generales, acertamos con dichos planteamientos, no es menos cierto que, aproximadamente, un veinticinco por ciento de los estudiantes no promociona de curso<sup>161</sup>. A esto hay que añadir el alumnado absentista, las bajas temporales, las enfermedades, etc. Por esa razón, pese a que los grupos eran de, aproximadamente, treinta alumnos, las muestras de cada uno de los grupos se redujeron al final a un número de veinte alumnos en todos los grupos, excepto el de control de la ESO, que se redujo a 19.

A pesar de todas las dificultades con las que nos hemos tropezado a la hora de elaborar el trabajo, creemos que se ha establecido una muestra muy representativa, tanto por el número de alumnos que han participado, como por la diversidad textual analizada.

---

<sup>160</sup> En la ESO, tanto el grupo experimental como el de control son de línea en valenciano, al haber dos grupos de PEV en 3.º y en 4.º en el centro. No se pudo hacer lo mismo en Bachillerato, ya que sólo había un grupo de PEV.

<sup>161</sup> Según datos de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, en el curso 2006-07, la promoción en 3.º de ESO se sitúa en el 76,4%. En 1.º de Bachillerato, la tasa de promoción está en el 73,7%.

PRIMER AÑO

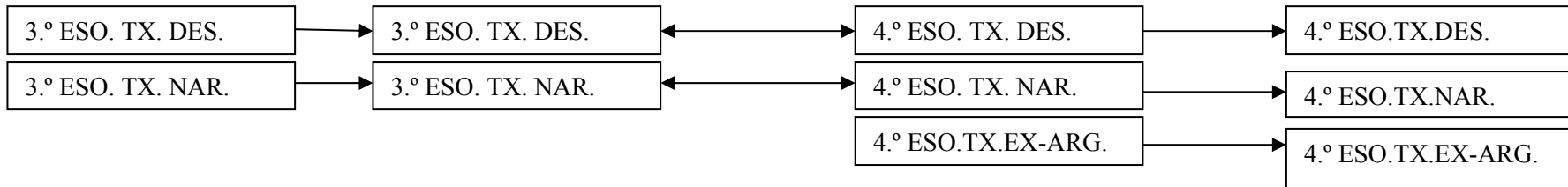
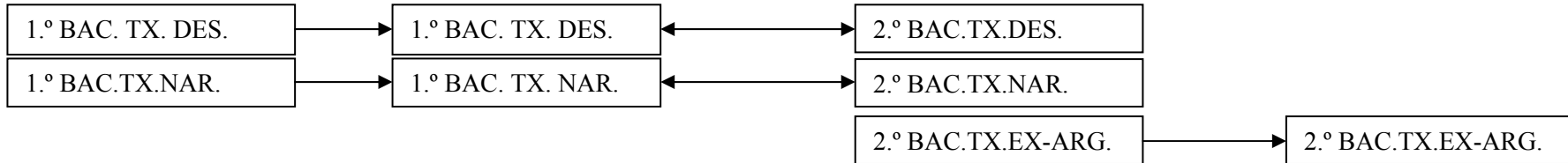
SEGUNDO AÑO

TEXTOS INICIALES

TEXTOS FINALES

TEXTOS INICIALES

TEXTOS FINALES





### 4.3. LA OBTENCIÓN DEL CORPUS

La experiencia, como ya se ha dicho, se realizó en el IES Camp de Túria, de Llíria<sup>162</sup>, durante los cursos 2006/07 y 2007/08 con alumnos de segundo ciclo de ESO y de Bachillerato. A pesar de los dos años escolares, el tiempo del que hemos dispuesto para la enseñanza de los signos de puntuación ha sido, necesariamente, limitado. No hay que olvidar que son muchos los temas, tanto de lengua como de literatura, establecidos en los currículos de la ESO y del Bachillerato que no se pueden dejar fuera y que, obligatoriamente, hay que explicar en las clases ordinarias. No obstante, durante el primer año, sí pudimos dedicar, al menos, una sesión semanal a los signos de puntuación, siempre en un contexto más general de enseñanza de la escritura. En el segundo año, las explicaciones se fueron espaciando, tanto por el lógico cansancio de los alumnos, como por las especiales circunstancias del segundo de Bachillerato a las que hemos aludido. Por tanto, a pesar de que la experiencia tuvo una duración de dos años, el tiempo dedicado en exclusiva al tema que nos ocupa fue mucho menor.

Otra dificultad añadida fue la de la continuidad de los alumnos. Si en 3.º de la ESO, se estableció un grupo experimental y otro de control, en 4.º los alumnos de uno y otro se mezclaron debido a las diversas opciones que habían elegido. Seguimos manteniendo ambos grupos, aun a sabiendas de que en el experimental de 4.º había alumnos procedentes del grupo de control de 3.º. De la misma manera, se incorporaron, sobre todo en el grupo de control, alumnos nuevos, con los que se cubrían las numerosas bajas que se habían producido de los alumnos procedentes del curso anterior. También hubo que realizar algunos ajustes en los grupos de Bachillerato, aunque en este caso sí que se pudieron mantener casi todos los alumnos que habían comenzado la experiencia en 1.º de Bachillerato. En esta etapa educativa, como se ha apuntado anteriormente, los problemas venían condicionados por los temarios y la prueba de Selectividad.

En este apartado, junto a la obtención del corpus, se comenta la intervención didáctica realizada durante el proceso.

---

<sup>162</sup> En el momento de elaborar el trabajo, en el IES Camp de Túria estudiaban 750 alumnos procedentes en su mayoría de Llíria, aunque también de las localidades limítrofes (Casinos, Domeño, Marines, Olocau y Alcublas), así como de urbanizaciones próximas.

### 4.3.1. Pruebas iniciales

En primer lugar, se realizaron una serie de pruebas iniciales con el objeto de detectar el nivel de conocimiento del alumnado en el uso de los signos de puntuación, así como de otros elementos presentes en el proceso de composición escrita (ortografía, morfología y sintaxis). También, los alumnos tuvieron que redactar dos textos, uno descriptivo y otro narrativo<sup>163</sup>, que sirviera como punto de partida, tanto para detectar y contabilizar los fallos detectados en el uso de los signos<sup>164</sup>, como para establecer en los grupos experimentales un plan de actuación con el que mejorar el uso de dichos signos y, por ende, la expresión escrita de los estudiantes.

A los alumnos de primero de Bachillerato se les presentó un texto expositivo-argumentativo en el que debían detectar trece errores: siete eran de tipo ortográfico, cuatro de puntuación, uno era morfológico (un tiempo verbal) y el último de tipo sintáctico (cambio de orden en una frase)<sup>165</sup>.

Presentamos a continuación el texto original y el texto que se les proporcionó a los alumnos para su corrección, con la señalización de los errores y la enumeración de cada uno de ellos.

---

<sup>163</sup> En el segundo año de la experiencia se incorporaron los textos expositivo-argumentativos.

<sup>164</sup> El estudio descriptivo y el análisis de datos en los textos se encuentran en el siguiente capítulo.

<sup>165</sup> En este apartado presentamos un resumen de la experiencia seguida en el grupo de Bachillerato, aunque en ESO se realizaron ejercicios similares adaptados a su nivel.

Texto original

Álvaro Pombo ha contado en un cuento estupendo –titulado *Las lenguas mentiras*– un llamativo caso de fracaso de la inteligencia. Un muchacho miente a su novia y a los padres de su novia al decir que ha terminado la carrera de arquitecto, cuando en realidad le quedan un par de asignaturas. Es una mentira trivial, innecesaria, casi cortés, sólo por quedar bien, para que no tuvieran que escuchar nada desagradable en el ambiente amable de una reunión familiar. Su futuro suegro, arquitecto, le ofrece un empleo. A partir de ese momento toda la vida del personaje estará falseada por la mentira que no se atreve a confesar. Cualquier engaño se adueña de la vida entera. Lo difícil no es mentir, sino mantener la mentira. Tenía razón Kierkegaard cuando escribió: «Quien tenga un secreto, que no se case». Un secreto, y todas las mentiras lo son, es expansivo y asfixiante a la vez. Impone una permanente tarea de camuflaje para sobrevivir. Algo sin importancia y fácil de aclarar –no haber aprobado dos asignaturas– provoca consecuencias dramáticas. ¿Cómo pudo el protagonista no darse cuenta de la situación? Sartre comentó en *Carnets de la drôle de guerre* el caso del emperador Guillermo II, que, víctima de la atrofia de un brazo, se empeñó toda su vida en disimular su manquedad con procedimientos absurdos, porque un emperador guerrero no podía declarar un defecto físico. A esto me refiero cuando hablo de inteligencia fracasada.

(José Antonio Marina, *La inteligencia fracasada*, Barcelona, Anagrama, 2005, p. 19)

Corrige los errores (faltas de ortografía, defectos en la puntuación o en el orden de las palabras, mal uso de los tiempos verbales, etc.) que encuentres en el siguiente texto.

Álvaro Pombo ha contado en un cuento estupendo –titulado *Las lenguas mentiras*– un llamativo caso de fracaso de la inteligencia. Un muchacho miente a su novia y a los padres de su novia al decir que <sup>1</sup> terminado la carrera de arquitecto, cuando en realidad le quedan un par de asignaturas.<sup>2</sup> es una mentira trivial, innecesaria, casi cortés, sólo por quedar bien, para que no tuvieran que escuchar nada desagradable en el ambiente amable de una reunión familiar. Su futuro suegro, arquitecto, le ofrece un empleo. A partir de ese momento toda la vida del personaje<sup>3</sup> <sup>4</sup> estaba falseada por la mentira que no se atreve a confesar. Cualquier engaño se adueña de la vida entera. Lo <sup>5</sup> difizil no es mentir, <sup>6</sup> si no mantener la mentira. Tenía razón Kierkegaard cuando escribió:<sup>7</sup> <sup>8</sup> quien tenga un secreto, que no se case<sup>7</sup>. Un secreto, y todas las mentiras lo son, es expansivo y <sup>9</sup> asfisiante a la vez. Impone una permanente tarea de camuflaje para sobrevivir. Algo sin importancia y fácil de aclarar provoca consecuencias <sup>10</sup> –no haber aprobado dos asignaturas– dramáticas. ¿Cómo pudo el protagonista,<sup>11</sup> no darse cuenta de la situación? Sartre comentó en *Carnets de la drôle de guerre* el caso del emperador <sup>12</sup> guillermo II, que<sup>13</sup> <sup>13</sup> víctima de la atrofia de un brazo, se empeñó toda su vida en disimular su manquedad con procedimientos absurdos, porque un emperador guerrero no podía declarar un defecto físico. A esto me refiero cuando hablo de inteligencia fracasada.

(José Antonio Marina, *La inteligencia fracasada*, Barcelona, Anagrama, 2005, p. 19)

1. Error ortográfico: se ha puesto *a* en lugar de *ha*, del verbo haber.
2. Error de puntuación: se ha puesto coma en lugar de punto.
3. Error ortográfico: se ha escrito *personage*, en lugar de *personaje*.
4. Error morfológico en el empleo de un tiempo verbal: se ha escrito *estaba* en lugar de *estará*.
5. Error ortográfico: se ha escrito *difízil* en lugar de *difícil*.
6. Error ortográfico: se ha escrito *si no*, en lugar de *sino*.
7. Error de puntuación: faltan las comillas, puesto que es una cita literal.

8. Error ortográfico: se ha escrito el inicio de la cita en minúscula.
9. Error ortográfico: se ha escrito *asfisiante* en lugar de *asfixiante*.
10. Error sintáctico: se ha cambiado el orden de un sintagma.
11. Error de puntuación: coma innecesaria.
12. Error ortográfico: se ha escrito un nombre propio con minúscula.
13. Error de puntuación: falta una coma en el comienzo de un inciso.

Errores \ Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1		X			X	X		X			X		X
2		X		X		X		X	X	X	X	X	X
3	X	X		X		X	X	X		X	X		X
4				X				X		X			
5				X		X	X	X		X	X		X
6	X	X				X	X	X		X			X
7	X	X				X	X	X		X			X
8	X	X						X			X		X
9		X		X		X	X	X		X	X		X
10	X	X	X			X	X	X		X	X		X
11		X		X				X					X
12		X	X	X			X	X		X	X		X
13	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X
14		X	X	X			X	X		X	X		X
15	X	X		X		X	X	X		X	X		X
16	X	X		X		X	X	X		X			X
17		X					X		X				X
18		X	X		X		X	X		X			X
19						X	X	X		X			X
20		X		X		X	X	X		X			X
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>19</b>

Cuadro 19. Errores en el grupo experimental

Errores Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	X					X	X	X			X		
2		X		X		X	X	X		X			X
3	X	X	X	X		X				X	X		X
4		X		X		X	X	X		X			X
5	X	X	X	X		X				X	X		X
6	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
7	X			X		X		X		X	X		X
8		X		X		X	X	X		X			X
9	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X
10	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X
11	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X
12	X	X	X	X		X		X		X			X
13	X					X	X	X					
14		X		X		X	X	X	X	X			X
15	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X
16	X		X	X		X		X		X	X	X	X
17	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X
18	X	X	X	X		X		X		X	X		X
19		X	X	X		X		X		X	X		X
20								X		X	X		X
	14	12	12	17	0	19	12	18	7	18	14	2	18

Cuadro 20. Errores en el grupo de control

Como se ve en el cuadro 19, los errores de puntuación cometidos por el grupo experimental (GE), que fue con el que realizamos la intervención didáctica, son considerables: la mayoría de los alumnos confunde la coma con el punto<sup>166</sup>, las dos terceras partes se olviden de colocar las comillas en una cita literal, la mitad no percibe una coma innecesaria y prácticamente todos se olvidan de colocar una coma al comienzo de un inciso. También son numerosos los errores morfológicos (más de la mitad no se da cuenta del error en un tiempo verbal), y son muchos también los que no perciben el error sintáctico al cambiar el orden de las oraciones. Con respecto a la ortografía, la muestra parece confirmar que prácticamente todos los alumnos desconocen que hay que iniciar con letra mayúscula una cita textual. Los alumnos han cometido menos errores en la ortografía de las letras, puesto que son muy pocos los que no advierten que se ha escrito *\*personage*, *\*difízil* y *\*asfisiante*, así como un nombre propio (*Guillermo*) con minúscula.

<sup>166</sup> Como veremos posteriormente, este error es muy frecuente en los textos escritos por los alumnos.

Vemos, por tanto, en este grupo experimental un alto porcentaje de desconocimiento en el uso de los signos de puntuación. Otro tanto ocurre en el grupo de control, como puede observarse en el cuadro 2, aunque, en líneas generales, los resultados son un poco mejores en 2 (coma en lugar de punto), 7 (comillas) y 13 (coma en el inciso). Sin embargo, son más numerosos en este grupo los errores de ortografía de la palabra, como se ve en 1 (verbo *haber* sin hache), 3 (*\*personage*) y 6 (escribir en dos palabras la conjunción adversativa *sino*). En el gráfico 5 se muestran los errores cometidos por uno y otro grupo en cada una de las cuestiones analizadas y en el 6 el número total de errores por grupo.

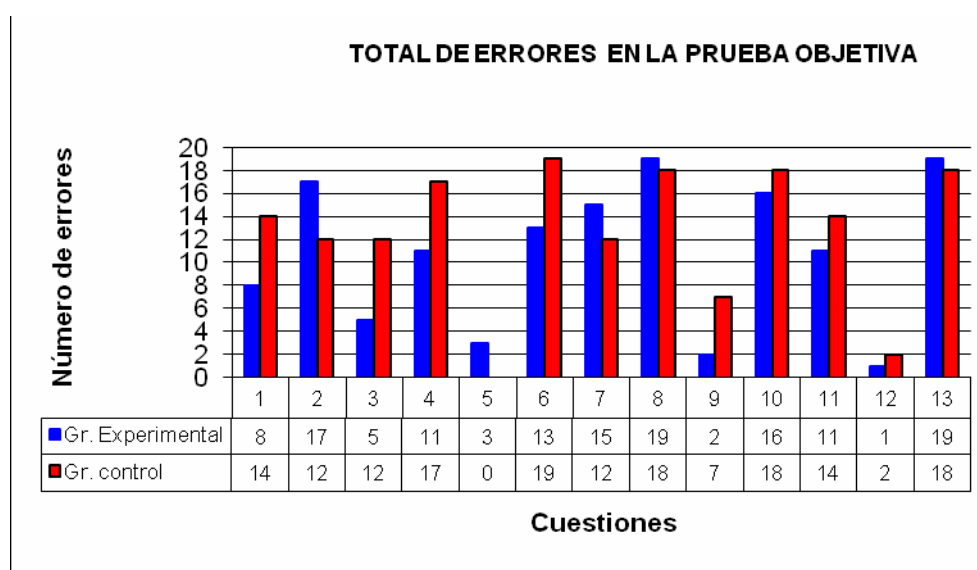


Gráfico 5. Errores cometidos por ambos grupos en la prueba objetiva



Gráfico 6. Número total de errores en cada grupo

También, como trabajo inicial, se les repartió una prueba en formato test con el objeto de comprobar el grado de conocimiento teórico o teórico-práctico de los signos

de puntuación. En las cuestiones formuladas se pretendía que estuvieran presentes los cinco signos básicos sobre los que íbamos a trabajar (el punto y seguido, el punto y aparte, el punto y coma, los dos puntos y la coma), además de otros signos (comillas, interrogación, exclamación, puntos suspensivos y paréntesis), así como otras cuestiones que ponían en relación la puntuación con la sintaxis y la semántica. La finalidad de esta prueba era también el establecimiento de un posterior diálogo o puesta en común sobre las cuestiones formuladas. No hay que olvidar el papel central que tiene la interacción en el aprendizaje y el papel que desarrolla el diálogo en la adquisición de lo escrito (Cassany, 1999: 142)<sup>167</sup>.

#### **4.3.2. Desarrollo de la experiencia**

A lo largo del curso se les proporcionó información a los alumnos del grupo experimental sobre los signos de puntuación objeto de estudio<sup>168</sup>. Básicamente, la información teórica procedía de la *Ortografía de la lengua española* de la RAE (1999), completada, en ocasiones, con otros manuales: Marsá (1986), Figueras (2001), Millán (2005) y Gómez Torrego (2007).

Las actividades propuestas fueron múltiples y variadas. Se pretendía que los alumnos no se limitaran a realizar los típicos ejercicios de colocar los signos de puntuación allí donde hiciera falta o a corregir textos mal puntuados, de manera que las actividades se extendieron a otro tipo de ejercicios en donde la redacción y la creatividad cobraban auténtico protagonismo: realización de secuencias narrativas siguiendo un esquema previo, transformar las respuestas de un entrevistado en un artículo periodístico coherente, convertir una noticia en un relato, etc.

La información teórica previa fue un punto importante. No hay que olvidar que para saber puntuar hay que conocer previamente los usos de cada uno de los signos. En primer lugar, y a modo de ejemplo, vamos a desarrollar el proceso metodológico seguido en la explicación del punto y aparte.

La información que aporta la *Ortografía* de la RAE (1999: 57) sobre el punto y aparte es bastante escueta, ya que se limita a decir que «el punto y aparte separa dos

---

<sup>167</sup> En el Anexo II reproducimos el test, los comentarios sobre las cuestiones y los errores que cometieron los alumnos.

<sup>168</sup> El grupo experimental hace referencia a los grupos de ESO y Bachillerato. Aquí reflejamos únicamente los trabajos realizados con los alumnos de Bachillerato.

párrafos distintos, que suelen desarrollar, dentro de la unidad del texto, contenidos diferentes. Después del punto y aparte se escribe en una línea distinta. 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».

Se buscaba, por nuestra parte, una explicación más didáctica, que combinara la información teórica con los ejercicios prácticos, y que ofreciera también explicaciones sobre el párrafo y su relación jerárquico-semántica con la estructura del texto. Encontramos dicha información en el trabajo de Figueras (2001: 51-60). Resumimos el capítulo que trataba sobre el punto y aparte, lo fotocopiamos y lo leímos en clase con los alumnos<sup>169</sup>.

Como puede observarse en el texto, la autora vincula el concepto de punto y aparte con el de párrafo, y señala que la dificultad principal de los estudiantes estriba en que no tienen claro qué es un párrafo. Por eso, da una definición de párrafo, plantea un ejercicio de aplicación sobre dicho concepto, explica tanto su organización interna como los tipos de párrafo y, finalmente, señala los mecanismos de transición de un párrafo a otro.

El ejercicio que se proponía a continuación tenía como finalidad que los estudiantes se dieran cuenta de la utilidad del párrafo para distribuir y organizar la información. Los alumnos debían dividir en párrafos un texto al que se le había suprimido los puntos y aparte. Igualmente, debían dar una explicación de dicha segmentación, esto es, explicar qué mecanismos se habían empleado en la transición, cuál era la información aportada en cada párrafo, etc. Aportamos aquí el texto sin dividir y la solución debatida en el aula<sup>170</sup>.

---

<sup>169</sup> Dicho resumen se encuentra en el Anexo III.

<sup>170</sup> Otras propuestas y ejercicios pueden verse en el capítulo VI.



## TEXTO SIN DIVISIÓN EN PÁRRAFOS

### Vargas Llosa reivindica la literatura como motor de la libertad y la crítica

El escritor cierra un ciclo sobre valores coordinado por Adela Cortina

Mario Vargas Llosa y Adela Cortina se conocieron ayer poco antes de la conferencia del primero; tomaron café y hablaron de literatura, valores y educación. La conclusión: la literatura no se considera una enseñanza prioritaria, a pesar de que aporta valores fundamentales; y su sustitución por ordenadores es “una estafa”. El escritor hispano-peruano, feliz porque anteaer pudo ya “tocar las tapas” de su nueva novela, *La fiesta del chivo*, glosó lo bien que le sienta a la literatura el espíritu, el conocimiento y el pensamiento crítico. “Primero es buena para el lenguaje, porque ayuda a hablar mejor, a pensar coherentemente, a matizar todo lo necesario y a expresar los sueños, las fantasías y las pasiones”. En segundo lugar, frente a la parcelación inevitable de los libros técnicos y científicos, “la buena literatura nunca se especializa: es nuestro denominador común, la cultura en la que nos reconocemos. Defiende la libertad, nos enseña a no caricaturizar al otro, y por tanto nos aleja del racismo”. Pero, además, añade Vargas Llosa, “es un instrumento indispensable para formar la conciencia crítica, porque al mostrarnos la belleza y la perfección nos hace más conscientes de lo que falla: el mundo está mal hecho y no se ajusta a nuestros sueños”. El esfuerzo neuronal que requiere la lectura tiene grandes ventajas sobre la comodidad de recibir, más o menos ausentes, la avalancha de información audiovisual o informática, sostiene el *escribidor*. Sobre todo porque nos estimula y capacita para juzgar el entorno desde el inconformismo activo: “Es un contrapoder”. Justo lo contrario de lo audiovisual, “un medio dirigido especialmente a las mentes pasivas y conformistas, muy alejadas de la actitud que requiere el desarrollo de la sociedad”. Admiradora de “sus libros y de su inteligencia”, la catedrática de Ética y Filosofía Política de la Universidad de Valencia Adela Cortina coincide con el autor hispanoperuano en todo lo anterior, y denuncia además que sucesos como los de El Ejido o ETA se dan “en sociedades reactivas, mal preparadas, reaccionarias”. Como remedio, Cortina sugiere varias cosas: “La degustación de valores que nos hagan más libres y solidarios”; “la colaboración entre profesores de distintas disciplinas para explicar mejor este mundo cambiante donde todos parecemos clientes”, y “la creación de grupos abiertos, vecinales y no tribales; integradores y cosmopolitas a la vez”. ¿E Internet, qué? Un arma fabulosa cuyo futuro debe debatir la sociedad. Se pregunta Vargas Llosa: “¿Es acaso un mandato fatídico el progreso? ¿Se puede leer a Góngora en el ordenador? ¿Es igual hablar por videoconferencia que tocarse? Las respuestas se quedan en la taza de café, y Cortina acaba la charla con algún consejo para los “aterrorizados padres”: “Paciencia, dedicar mucho tiempo a los hijos y elegir calidad de vida frente a cantidad de consumo”.

(Miguel Mora, *EL PAÍS*, viernes 25 de febrero de 2000)

## Vargas Llosa reivindica la literatura como motor de la libertad y la crítica

El escritor cierra un ciclo sobre valores coordinado por Adela Cortina

Mario Vargas Llosa y Adela Cortina se conocieron ayer poco antes de la conferencia del primero; tomaron café y hablaron de literatura, valores y educación. La conclusión: la literatura no se considera una enseñanza prioritaria, a pesar de que aporta valores fundamentales; y su sustitución por ordenadores es “una estafa”.

→ **Introducción: los dos protagonistas se conocen y llegan a un punto en común.**

El escritor hispano-peruano, feliz porque anteayer pudo ya “tocar las tapas” de su nueva novela, *La fiesta del chivo*, glosó lo bien que le sienta la literatura el espíritu, el conocimiento y el pensamiento crítico. “Primero es buena para el lenguaje, porque ayuda a hablar mejor, a pensar coherentemente, a matizar todo lo necesario y a expresar los sueños, las fantasías y las pasiones

→ **Expone la primera razón por la cual la literatura es buena para el espíritu humano: es buena para el lenguaje, nos ayuda a hablar y a pensar mejor.**

En segundo lugar, frente a la parcelación inevitable de los libros técnicos y científicos, “la buena literatura nunca se especializa: es nuestro denominador común, la cultura en la que nos reconocemos. Defiende la libertad, nos enseña a no caricaturizar al otro, y por tanto nos aleja del racismo”.

→ **Expone la segunda razón: es materia común a todos los hombres**

Pero, además, añade Vargas Llosa, “es un instrumento indispensable para formar la conciencia crítica, porque al mostrarnos la belleza y la perfección nos hace más conscientes de lo que falla: el mundo está mal hecho y no se ajusta a nuestros sueños”.

→ **Expone una tercera razón: instrumento para formar la conciencia crítica**

El esfuerzo neuronal que requiere la lectura tiene grandes ventajas sobre la comodidad de recibir, más o menos ausentes, la avalancha de información audiovisual o informática, sostiene el *escribidor*. Sobre todo porque nos estimula y capacita para juzgar el entorno desde el inconformismo activo: “Es un contrapoder”. Justo lo contrario de lo audiovisual, “un medio dirigido especialmente a las mentes pasivas y conformistas, muy alejadas de la actitud que requiere el desarrollo de la sociedad”.



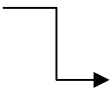
Sigue aportando razones que apoyan la lectura: nos ayuda a ser inconformistas.

Admiradora de “sus libros y de su inteligencia”, la catedrática de Ética y Filosofía Política de la Universidad de Valencia Adela Cortina coincide con el autor hispanoperuano en todo lo anterior, y denuncia además que sucesos como los de El Ejido o ETA se dan “en sociedades reactivas, mal preparadas, reaccionarias”.



Presentación de Adela Cortina y su primera opinión al respecto.

Como remedio, Cortina sugiere varias cosas: “La degustación de valores que nos hagan más libres y solidarios”; “la colaboración entre profesores de distintas disciplinas para explicar mejor este mundo cambiante donde todos parecemos clientes”, y “la creación de grupos abiertos, vecinales y no tribales; integradores y cosmopolitas a la vez”.



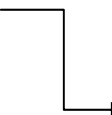
Remedios para combatir el racismo y la intransigencia

¿E Internet, qué? Un arma fabulosa cuyo futuro debe debatir la sociedad. Se pregunta Vargas Llosa: “¿Es acaso un mandato fatídico el progreso? ¿Se puede leer a Góngora en el ordenador? ¿Es igual hablar por videoconferencia que tocarse?”



Incorporación de un nuevo tema: Internet y las nuevas tecnologías.

Las respuestas se quedan en la taza de café, y Cortina acaba la charla con algún consejo para los “aterrorizados padres”: “Paciencia, dedicar mucho tiempo a los hijos y elegir calidad de vida frente a cantidad de consumo”.



Párrafo de cierre: incertidumbre y un consejo a los padres

En este punto, se propusieron otros ejercicios para practicar la unidad párrafo. Algunos ejercicios tenían relación con la coherencia semántica del párrafo y a su articulación en torno a un aspecto o subtema concreto del tema general. Otros se

vinculaban con la progresión temática y se centraban en determinados elementos (conectores, palabras clave, ideas...) que podían servir de guía para observar cómo unos párrafos seguían a otros. Pueden verse algunos de estos ejemplos en el capítulo VI, dedicado a las propuestas didácticas.

Otro tipo de ejercicios se dirigían a la reflexión sobre el uso de algunos signos. Al mismo tiempo, se aprovechaba el texto para que los alumnos escribieran un pequeño comentario sobre lo que habían leído, lo que nos servía también para ver cómo usaban los signos de puntuación en un texto argumentativo<sup>171</sup>.

A este respecto, nos servimos de un artículo de opinión de Juan José Millás, que reflexionaba sobre el uso de la coma a partir de un anuncio del Banco de Santander.

## *La coma*

JUAN JOSÉ MILLÁS

El Banco de Santander está llevando a cabo una campaña de publicidad en la que aparecen las fotografías de hombres o mujeres (supuestos clientes de la entidad), acompañadas de un texto que reza así: "Gracias Isabel por hacernos el mejor del mundo". No sabemos qué controles ha pasado esta campaña, pero está mal escrita. El texto debería decir: "Gracias, Isabel, por hacernos el mejor del mundo". Isabel va entre comas porque se trata de un vocativo. Es posible que el redactor del texto no supiera utilizar las comas, pero también que las haya suprimido por ese rechazo absurdo que el mundo de la publicidad tiene hacia los signos ortográficos. Hace años, también en una campaña de publicidad, Telefónica, que era una empresa esdrújula, devino en Telefonica, una organización llana. Le arrebataron la tilde a una firma que debía todo a las *matildes*. ¿Pero qué tienen ustedes contra los acentos, contra las comas, contra el lenguaje en general?

José Antonio Millán ha publicado un curioso libro, titulado *Perdón imposible*, en cuyo primer capítulo relata una anécdota demostrativa de cómo el desplazamiento de una coma puede cambiar el sentido de una frase y la trayectoria de una vida. Según la leyenda, le pasaron a Carlos V a la firma una sentencia que decía así: "Perdón imposible, que cumpla su condena". El emperador, que se había levantado generoso, cambió la coma de lugar, dejando el texto de este modo: "Perdón, imposible que cumpla su condena". De este modo, alguien se libró de la cárcel, quizá de la horca.

Todos hemos soñado con algún método para quedarnos con la calderilla de los bancos. Si el Santander me pasara las monedas de un céntimo que al final del día se le quedan entre las uñas, continuaría siendo el mejor banco del mundo y yo sería millonario. No lo hace porque sus directivos conocen mejor que nadie la importancia de los matices. Medio punto arriba o abajo en la cotización puede marcar la diferencia entre un buen y un mal ejercicio. Deberían ser con las comas tan escrupulosos como con los céntimos. Gracias, querido Banco de Santander, por escuchar esta recomendación, aunque tengas que modificar los originales de toda la campaña.

(*El País*, 22 de julio de 2005)

---

<sup>171</sup> Pueden verse todos los comentarios de los alumnos en el IV.



Observamos que los errores cometidos por los alumnos en los signos de puntuación no eran superiores en número, por ejemplo, a los ortográficos (contabilizamos 21, en ambos casos, en el GE). En ortografía, fallaban sobre todo en acentuación (16): *caracter, és, són, mi* (pronombre), *bién, que* (interrogativo), *se* (del verbo saber), *tendria, esta* (presente del verbo estar). También se da algún error en la ortografía de las letras: *malloría, exajerado, canviar, hacertada*.

Los errores de puntuación se centraban en la confusión entre la coma y el punto y seguido:

«Su contenido no es muy interesante, pero los ejemplos son muy divertidos. Ya que expresa el tema de una manera graciosa para que a la gente se le quede...» [13, B, GE]

«Se que no soy la persona más indicada para decir esto, pero es lo que pienso, a mi el contenido del texto me parece muy importante...» [19, B, GE]

«Me parece que está bien estructurado su contenido, con su tema de referencia, la coma y por su razonamiento adecuado, por lo tanto tiene una estructura deductiva, con una...» [12, B, GE]

La coma entre sujeto y predicado:

«El contenido del texto es, indicar, mostrar o convencer al lector de que la coma es tan importante que ...» [19, B, GE]

« Juan José Millás, ha sido uno de los pocos que se ha fijado en esto... » [17, B, GE]

Uso innecesario de la coma:

«El texto anterior me ha parecido una buena crítica a aquellos que no utilizan bien los signos de puntuación, ya que, un texto o frase puede tener doble significado y cambiar muchísimo las circunstancias.» [13, B, GE]

#### Uso incorrecto del punto y aparte:

«El contenido de este texto, es indicar, mostrar o convencer al lector de que la coma es tan importante que al desplazarla cambia de significado completamente, para ello nos expone también un ejemplo.

La forma de expresión es normal, sin tecnicismos que no podamos entender sin previo estudio.

Concluye este texto nombrando que si deberían ser escrupulosos tanto como en el dinero como en la ortografía de los signos de puntuación.

Es en mi opinión un texto ameno que nos hace ver la realidad en que por ejemplo los bancos no cuidan tanto la ortografía, y que un texto por una coma puede tener distintos significados, que en muchas ocasiones dan a malentendidos.»[16, B, GE]

A veces los alumnos son muy conscientes de la importancia de todos estos elementos gramaticales que comenta Juan José Millás, aunque manifiestan su incapacidad para saber utilizarlos con corrección y caen en sus textos en los mismos errores de los que están hablando:

«Se que no soy la persona más indicada para decir esto, pero es lo que pienso, a mi el contenido del texto me parece muy importante, ya que la coma es tal vez el signo de puntuación más importante porque como hemos visto en los ejemplos que aparecen en el texto solo con hacer un mal uso de esta, es darle otro significado.

La forma de expresión en mi opinión también esta hacertada ya que no utiliza un vocabulario muy diplomático y utiliza diferentes ejemplos lo que hace la lectura más interesante y amena. »[19, GE]

Tras este ejercicio, y visto los errores cometidos, era buen momento para darles información teórica sobre los usos de la coma y plantear algunas reflexiones sobre este signo de puntuación.

En estos ejercicios no sólo se proponía a los alumnos que colocaran las comas en los lugares necesarios, sino también se incidía en errores observados en los textos escritos por ellos. Así, en estas tareas se reflexionaba sobre la colocación del signo delante de conjunción, la coma entre sujeto y predicado, la relación entre las comas y las oraciones de relativo explicativas, los cambios de sentido que provocan diferentes puntuaciones, etc. Sin olvidar, de igual modo, que un error en el que suelen incurrir a menudo los estudiantes es la confusión entre la coma y el punto. Pero para reflexionar sobre este aspecto, había que salir del ámbito de la oración y ejercitarse con textos más extensos, por lo que se trabajó con textos más amplios, como textos periodísticos, fragmentos de novelas, etc. (véase en las propuestas didácticas los ejercicios relativos a la coma).

También se plantearon otro tipo de ejercicios, en donde el alumno debía buscar los diversos usos que tenía este signo de puntuación en periódicos y revistas. De esa manera, se obligaba al alumnado a fijarse en unos elementos que, normalmente, suelen pasar inadvertidos en la lectura.

Consulta la hoja «Algunos usos de la coma» y busca ejemplos en diarios, revistas o libros de los supuestos 3 (a, b y c), 4 y 5. Debes poner la fuente de donde lo has extraído.

Por ejemplo:

3 a (aposición explicativa): «El Cuerpo Nacional de Policía investiga las circunstancias por las que una mujer de 31 años y su bebé, una niña de dos meses de edad, se precipitaron al vacío desde una ventana de su vivienda.» (El País /Comunidad Valenciana, 20-3-2006, p. 35)

5 (omisión del verbo): «La Fe, al margen» (El País / Comunidad Valenciana, 20-3-2006, p. 34)

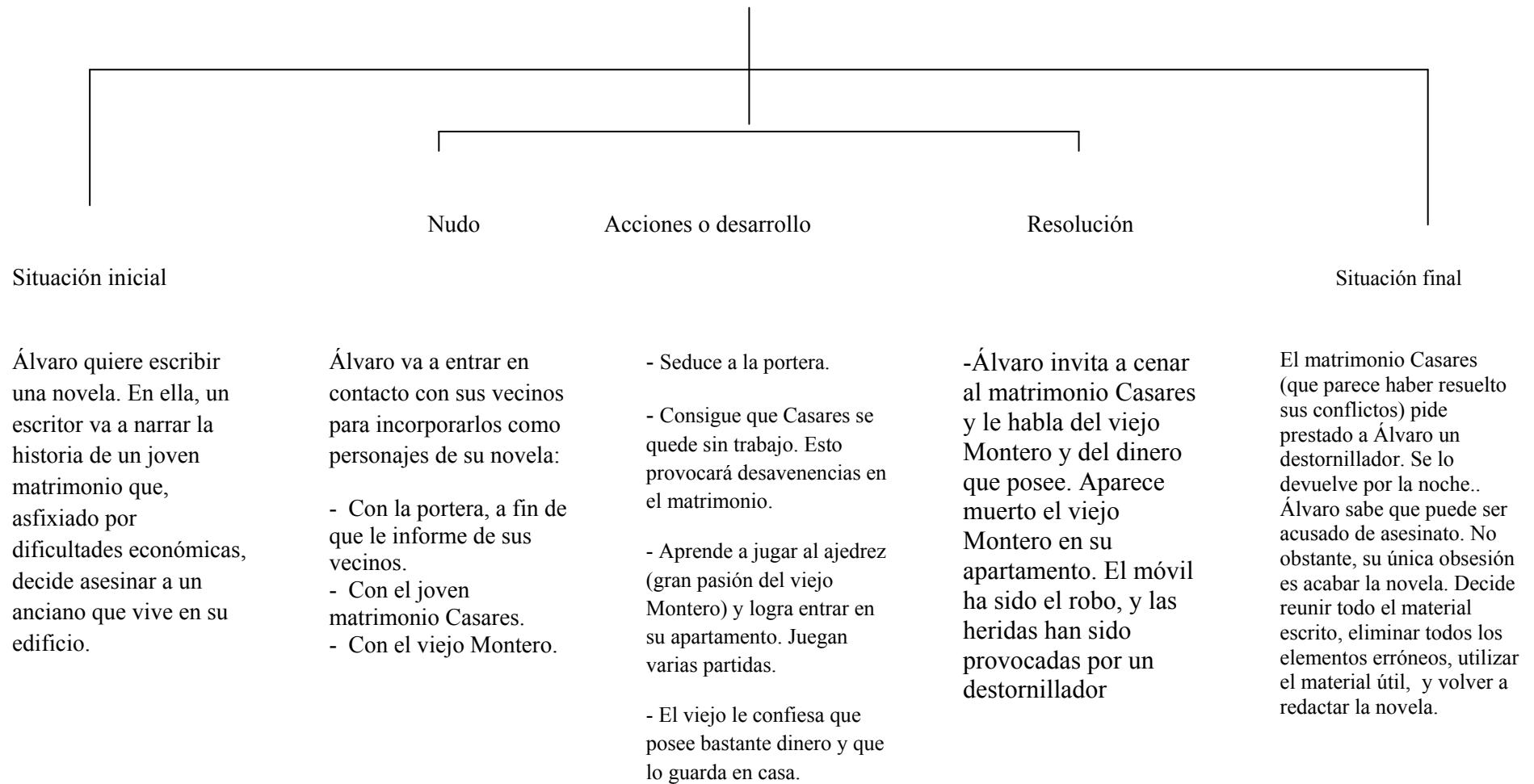
Como ya se ha dicho en otros lugares de este mismo trabajo, consideramos los signos de puntuación como un elemento más de la expresión escrita, razón por la que muchas de las actividades propuestas se plantean como ejercicios de escritura que tienen como finalidad mejorar la redacción de los alumnos<sup>172</sup>.

En primer lugar, se les propuso a los alumnos que escribieran una secuencia narrativa (o narrativo-descriptiva) sobre alguno de los supuestos que se planteaban (presentados en las páginas siguientes). Previamente, se estudió el esquema narrativo (ver páginas siguientes), adaptando el modelo de Adam (1992) a un relato de Javier Cercas, *El móvil*, que los alumnos habían leído previamente.

---

<sup>172</sup> Se repartió también a los alumnos un cuestionario para recabar las ideas previas que tenían sobre la escritura y su relación con los signos de puntuación. El cuestionario y los resultados se encuentran en el Anexo V.

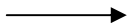
## SECUENCIA NARRATIVA





Espacio de la ficción      **ÁLVARO QUIERE ESCRIBIR UNA NOVELA.** En ella, un escritor narra la historia de un joven matrimonio asfixiado por dificultades económicas que asesina a un viejo huraño. A medida que el escritor de la novela de Álvaro escribe su propia novela, se altera y enturbia la pacífica convivencia del matrimonio vecino. Al final, ve que el matrimonio porta un objeto alargado envuelto en papel de estraza. El novelista cree que el matrimonio ha matado al viejo Montero y se siente culpable de su crimen, ya que ha inducido a cometerlo

Espacio de la realidad    Álvaro, el escritor    El matrimonio Casares      El viejo Montero      La portera

Álvaro entra en contacto con la portera        Fuente de información

Álvaro entra en contacto con el matrimonio Casares

- Al cabo de un tiempo, Casares le informa que su empresa va a llevar a cabo un proceso de regulación de empleo.
- La reestructuración le afecta de pleno y el despido es inminente.
- ¿Es posible recurrir su carta de despido? Le pide consejo a Álvaro, que es abogado.



- Es posible recurrir esa carta con garantías de éxito.
- Pero Álvaro NO lo hace, así provocará una crisis familiar
- Casares se hunde en el desánimo.
- El matrimonio comienza a discutir.

Álvaro entra en contacto con el viejo Montero a través del ajedrez, pasatiempo favorito del anciano.

- Se entera de que Montero tiene mucho dinero y lo guarda en casa.



Álvaro lleva a cabo su plan: hablar al matrimonio Casares sobre el viejo y la fortuna que esconde en su casa.



Montero es asesinado.

## Secuencias narrativo-descriptivas

Tienes que escribir un pequeño relato (con una extensión mínima de 15 líneas) en tres párrafos sobre uno de estos dos supuestos que te proponemos a continuación.

Antes de ponerte a escribir, piensa en la estructura general (macroestructura del texto), es decir, en lo que vas a contar en cada párrafo.

Como idea general, te proponemos que en el primer párrafo sitúes la historia (describiendo el lugar, los personajes, las sensaciones, etc.) y que plantees la situación; en el segundo desarrolles la historia (puedes incluir diálogos, pensamientos, etc.), y en el tercero concluyas (o introduces un elemento de sorpresa que pueda llevar el argumento por otro sitio).

### Supuesto 1

Alguien te para por la calle confundíendote con otra persona. Pronuncia un nombre equivocado y tú le dices que ése no es tu nombre. Él o ella insiste. Como esa persona te resulta atractiva, decides, al final, seguirle el juego.

### Supuesto 2

Estás solo o sola en casa, viendo la televisión. De repente, alguien que no conoces entra en la sala donde estás cómodamente sentado viendo una película y te pregunta qué haces ahí. Tú te asustas (es un desconocido) y le preguntas quién es, cómo ha entrado y qué quiere. Él, entonces, dice que ha entrado en su casa y que el intruso o la intrusa eres tú.

En el capítulo VI, relativo a las propuestas didácticas, se puede ver este mismo ejercicio solucionado por los alumnos y los comentarios relativos a la redacción y al uso de los signos de puntuación.

Por último, también se realizaron ejercicios de composición siguiendo la idea de la escritura como proceso. Se propuso a los alumnos que realizaran una primera fase, de acopio de ideas mediante técnicas como el *brainstorming*, del tema sobre el que iban a escribir, en donde tenían que ir apuntando todas las cosas que se le iban ocurriendo al mismo tiempo que decidían, sin lo tenían claro, el tema objeto de la redacción. Sobre estos borradores, se le hizo algunas observaciones. Posteriormente pasaron a redactar un borrador, que sirvió también como punto de partida, con reflexiones y diálogos con los alumnos, antes de pasar a la redacción del texto final<sup>173</sup>.

---

<sup>173</sup> Se puede ver un ejemplo en el Anexo VIII.

También se realizaron evaluaciones periódicas para comprobar el grado de adquisición de la materia objeto de estudio. Aportamos aquí una de las últimas que se hicieron, algunos comentarios y los resultados obtenidos, tanto en el grupo experimental como en el de control.

1º de Bachillerato	Prueba sobre los signos de puntuación
Nombre .....	

1. La oración *Bernabé confirmó también que la mujer, que ha sido puesta en libertad con cargos, no tiene antecedentes penales, aunque sí ha participado en altercados en ocasiones anteriores*<sup>174</sup>:

- a) **Está bien puntuada.**
- b) "que ha sido puesta en libertad con cargos" no tiene que ir entre comas, al ser una oración adjetiva especificativa.
- c) Sobra la coma entre "cargos" y "no".
- d) La coma entre "penales" y "aunque" debe ser suprimida.

2. En la oración *Una de las relevadas, la ministra de Educación, María Jesús San Segundo mantuvo con Zapatero una breve reunión antes de que el presidente compareciera ante los periodistas*:

- a) Falta una coma entre "reunión" y "antes".
- b) Sobra la coma situada entre "Educación" y "María Jesús".
- c) **Falta una coma detrás de María Jesús San Segundo.**
- d) Está bien puntuada.

3. ¿Cuál de las siguientes oraciones está bien puntuada?

- a) Una ocasión en la que el psicólogo, autor del libro: *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos* señaló lo 'abandonados' que están los músicos en la adquisición de técnicas de relajación.
- b) **Una ocasión en la que el psicólogo, autor del libro *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*, señaló lo 'abandonados' que están los músicos en la adquisición de técnicas de relajación.**
- c) Una ocasión en la que, el psicólogo autor del libro *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*, señaló lo 'abandonados' que están los músicos en la adquisición de técnicas de relajación.
- d) Una ocasión en la que el psicólogo, autor del libro *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos* señaló lo 'abandonados' que están los músicos en la adquisición de técnicas de relajación.

<sup>174</sup> Las respuestas correctas de cada ítem de opción múltiple están en negrita.

4. En el titular de prensa *El patriarca, entre rejas*:
- a) Sobra la coma.
  - b) La coma debería sustituirse por dos puntos.
  - c) La coma es correcta.**
  - d) La coma debería sustituirse por punto y coma.
5. En la oración *El primero tuvo lugar el lunes y el segundo, el miércoles, ambos sucesos ocurrieron en el mismo centro de la calle Lepanto*:
- a) Sobra la coma entre 'el segundo' y 'el miércoles'.
  - b) Falta una coma entre 'primero' y 'tuvo'.
  - c) La coma entre 'miércoles' y 'ambos' debe sustituirse por un punto.**
  - d) Ninguna de las anteriores es correcta.
6. La oración *Galduf, explica que 'un disco de estas características no tiene nada que ver con uno comercial'*:
- a) Está bien puntuada.
  - b) Faltan los dos puntos (:) detrás de 'que'.
  - c) Sobra la coma entre 'Galduf' y 'explica'.**
  - d) Falta una coma entre 'características' y 'no'.
7. Las comas de la oración *Este físico aficionado a la historia, que hizo su tesis doctoral sobre el láser, es un hombre que inspira confianza*:
- a) Son correctas, ya que se trata de una oración de relativo explicativa.**
  - b) Son correctas, ya que se trata de una oración de relativo especificativa.
  - c) Son incorrectas las dos.
  - d) Sólo es correcta la primera coma.
8. La coma de la oración *Hace dos años, la ministra terminó una sonada relación con el actual vicepresidente del Banco Europeo de Inversiones*:
- a) Es correcta, ya que separa un complemento circunstancial que aparece al principio.**
  - b) Es correcta, ya que separa el sujeto del predicado.
  - c) Es correcta, ya que separa una locución conjuntiva.
  - d) Es incorrecta.
9. El punto y coma:
- a) En la mayoría de las ocasiones se puede sustituir por una coma.

- b) Sirve para subordinar oraciones.
- c) Muchas veces se puede sustituir por dos puntos.
- d) Yuxtapone dos o más oraciones.**

10. En *La exposición, sin embargo, no recoge la parte más oscura de la vida nocturna de Elvis*:

- a) **'Sin embargo' va entre comas al ser un enlace.**
- b) Por la misma razón, no debe ir entre comas.
- c) Sólo es correcta la primera coma.
- d) Sólo es correcta la segunda coma<sup>175</sup>.

Segunda parte

11. Lee el siguiente titular de prensa y contesta a la pregunta que se formula a continuación:

Harrison Ford presenta su película 'Firewall' en Barcelona. El director, Richard Loncraine, y el actor Raul Bettany le acompañaron en la alfombra roja

¿Por qué el nombre del director aparece entre comas y, sin embargo, el nombre del actor aparece sin ellas?

Porque Richard Loncraine es una aposición explicativa (estamos hablando del director de la película, y sólo hay uno), mientras que en el segundo caso se está especificando el nombre de un actor, ya que se supone que en la película intervienen otros.

12. Localiza un error de puntuación en el siguiente texto:

Los otros miembros del Jurado fueron Luisa Castro, escritora; Julia Otero, periodista, el director del diario francés *Le Monde*, Jean Marie Colombani; y los tres directores que ha tenido el diario *El País* desde su fundación: Jesús Ceberio, Joaquín Estefanía y Juan Luis Cebrián. (*Levante-EMV*, 8 de abril de 2006, p. 75)

---

<sup>175</sup> Todos los textos han sido extraídos de diarios de ámbito regional y nacional:

1 (*Levante-EMV*, 8 de abril de 2006, p. 29), 2 (*Levante-EMV*, 8 de abril de 2006, p. 46), 3 (*Levante-EMV*, 8 de abril de 2006, p. 73), 4 (*La Vanguardia*, 29 de marzo de 2006, p. 31), 5 (*Levante-EMV*, 8 de abril de 2006, p. 24), 6 (*Levante-EMV*, 8 de abril de 2006, p. 71), 7 (*El País*, 21 de marzo de 2006, p. 2), 8 (*El País*, 23 de marzo de 2006, p. 56), 10 (*El País*, 23 de marzo de 2006, p. 56).

Entre «periodista» y «el director» debió de colocarse un punto y coma, para distinguir los distintos bloques, ya que internamente cada uno de ellos está separado por una coma.

13. Coloca en los recuadros los signos de puntuación que consideres adecuados:

Los hombres se quejan más de la telefonía fija y las mujeres protestan por la móvil

Los catalanes  los más críticos con internet  los madrileños  con el transporte aéreo. (ABC, 21 de marzo de 2006)

14. Coloca los signos de puntuación que consideres necesarios en el siguiente texto:

Al llegar los agentes, Johnson P. salió del coche y 'emprendió veloz carrera', pero fue alcanzado a 100 metros. Cuando el agente procedió a identificarlo, el acusado 'le propinó un fuerte puñetazo'. (Levante-EMV, 8 de abril de 2006, p.46)

15. Di si está bien puntuado el siguiente texto (un resumen de la película *Tirant lo Blanc*):

Tirant el Blanc, un afamado caballero, recibe el encargo del emperador de Bizancio para que le libere del asedio que los turcos están infligiendo a la ciudad de Constantinopla. Tirant no defrauda las esperanzas que sobre él ha depositado el imperio en cuanto a lo militar. Sabe vencer y vence, y a continuación ha de utilizar su victoria para vencer asimismo la natural oposición de Carmesina a entregar aquello que considera más íntimo: su virginidad. (Levante-EMV, 8 de abril de 2006, p. 77)

Sí.

Como se ve, las diez primeras preguntas son de respuesta cerrada, y en ellas tienen cabida todos los signos de puntuación tratados. Inciden sobre los errores más frecuentes cometidos por los alumnos en sus escritos, como es el caso de la coma en los incisos: (1), (2), (3) y (7); la coma que suple a un verbo (4); la confusión entre coma y punto (5); la coma entre sujeto y predicado (6); la coma para separar una oración circunstancial anticipada (8), y la coma que separa los conectores (10). También se incluyó una pregunta teórica sobre el punto y coma (9).

En la segunda parte, las respuestas son abiertas. La primera reflexiona sobre la coma en las aposiciones explicativas; la segunda y la tercera, sobre la diferencia entre la

coma y el punto y coma; la cuarta, sobre la confusión entre la coma y el punto y la coma en la anticipación de las oraciones circunstanciales, y la última –básicamente–, sobre los dos puntos.

Veamos en el gráfico 7 los resultados obtenidos por el grupo experimental (GE) y el grupo de control (GP) en cada una de las cuestiones.

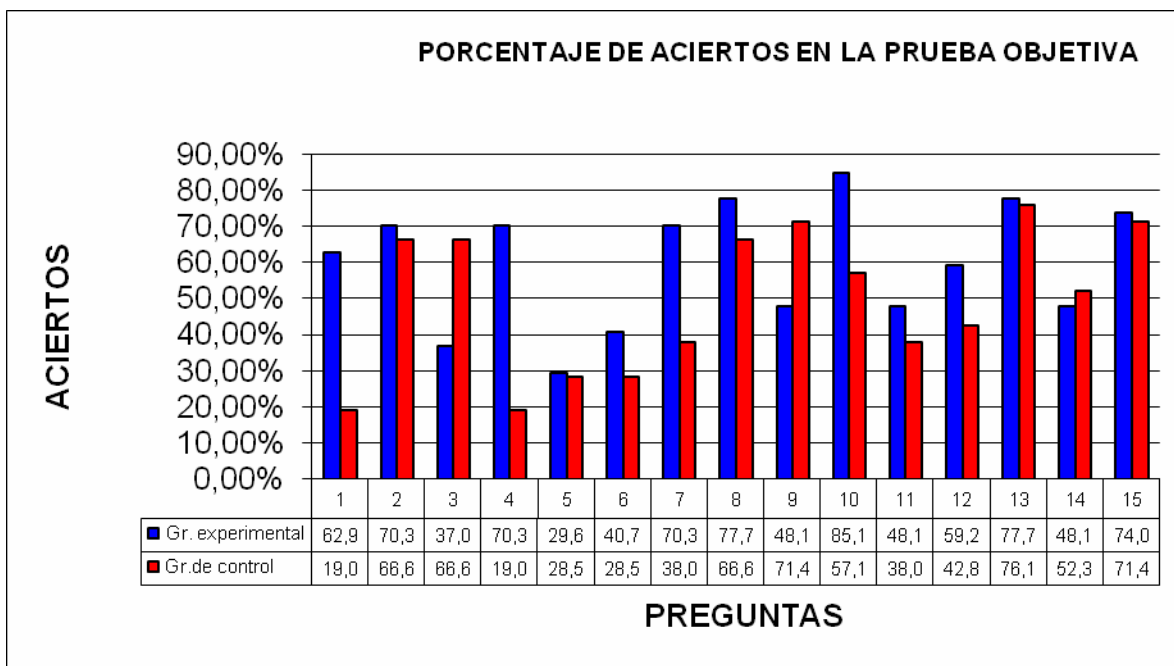


Gráfico 7. Resultados obtenidos por el grupo experimental y el grupo de control en la prueba

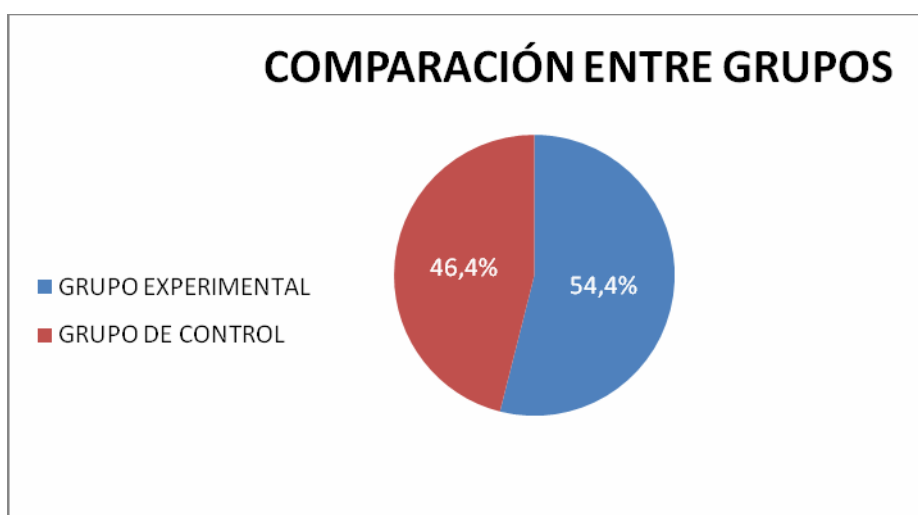


Gráfico 8. Comparación porcentual de los aciertos

Como se observa, el menor número de aciertos en el grupo experimental se da en la pregunta 5, por lo que queda reflejada también aquí la confusión que a menudo tienen los alumnos al redactar entre los signos de coma y punto, puesto que es muy usual que



coloquen una coma cuando deberían poner un punto y seguido. También se da un bajo porcentaje de aciertos en la pregunta 3, relativa a la coma en los incisos, error en el que incurren con bastante frecuencia en sus escritos, y la 6, que aborda la coma entre sujeto y predicado.

Vemos, pues, que estas tres situaciones también son las más dificultosas en la práctica, por lo que el test está reflejando una situación que luego se traslada a las composiciones escritas. Como se verá en otro lugar, son muy frecuentes en su redacción errores de confusión entre coma y punto, olvidos en la colocación de la coma en los incisos y colocación de la coma entre sujeto y predicado.

El grupo de control registra, en términos generales, peores resultados. Solamente en tres cuestiones registra este grupo mejores resultados: en la preguntas 3, 9 y 14. Puede ser que el estudio de la sintaxis más pormenorizado que se realizó en este grupo haya llevado a tener una noción más clara de qué es una oración y, por tanto, se tenga más criterio a la hora de separar oraciones mediante el signo del punto. De la misma manera, también puede ocurrir que el conocimiento sintáctico les ayude a comprender la noción de yuxtaposición, y la separación de oraciones yuxtapuestas mediante el signo de punto y coma.

#### **4.3.3. Pruebas finales**

Al final del curso 2006/07 se volvieron a realizar algunas de las pruebas que los alumnos ya habían contestado al inicio, al objeto de comprobar en qué medida se había avanzado en el conocimiento sobre los signos de puntuación a lo largo del curso. Así, se volvió a realizar la prueba sobre el texto de José Antonio Marina, en donde se habían incluido algunos errores, tanto de puntuación como de tipo ortográfico, morfológico y sintáctico (ver páginas 238 y 239). En el cuadro 21 se muestran los resultados obtenidos entonces por el grupo experimental (los errores aparecen marcados con una cruz negra), y los actuales (marcados con cruces rojas). El gráfico 9 representa los resultados mediante barras.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1		X			X	XX	X	XX			XX		XX
2		X		X		X		X	X	X	X	X	X
3	XX	X		X		XX	XX	XX		XX	XX		XX
4				X				XX		XX			
5				X		X	X	XX		X	X		X
6	X	X				X	X	XX		XX			XX
7	X	XX		X		XX	XX	XX		XX	X		XX
8	X	X						XX		X	X		XX
9	X	X		XX		X	XX	XX	X	XX	XX	X	XX
10	X	X	X			X	XX	XX		XX	XX		XX
11		X		X				X		X			XX
12		X	X	X			X	XX		XX	X		XX
13	XX	XX	X		X	XX	X	XX		XX	XX		XX
14		X	X	X			X	XX		XX	XX		XX
15	XX	X		XX		XX	XX	XX		XX	XX	X	XX
16	X	X		X		XX	XX	XX		X	X		XX
17		X					X	X	X				XX
18		X	X	X	X	X	XX	XX		XX	X		XX
19						X	XX	XX		XX	X		XX
20		X		X		XX	XX	XX		X			XX
TOTAL	<b>8 4</b>	<b>17 2</b>	<b>5 0</b>	<b>11 4</b>	<b>3 0</b>	<b>13 8</b>	<b>15 10</b>	<b>19 18</b>	<b>2 1</b>	<b>16 14</b>	<b>11 11</b>	<b>1 2</b>	<b>19 17</b>

Cuadro 21. Errores cometidos por el grupo experimental en la prueba inicial (negro) y final (rojo)

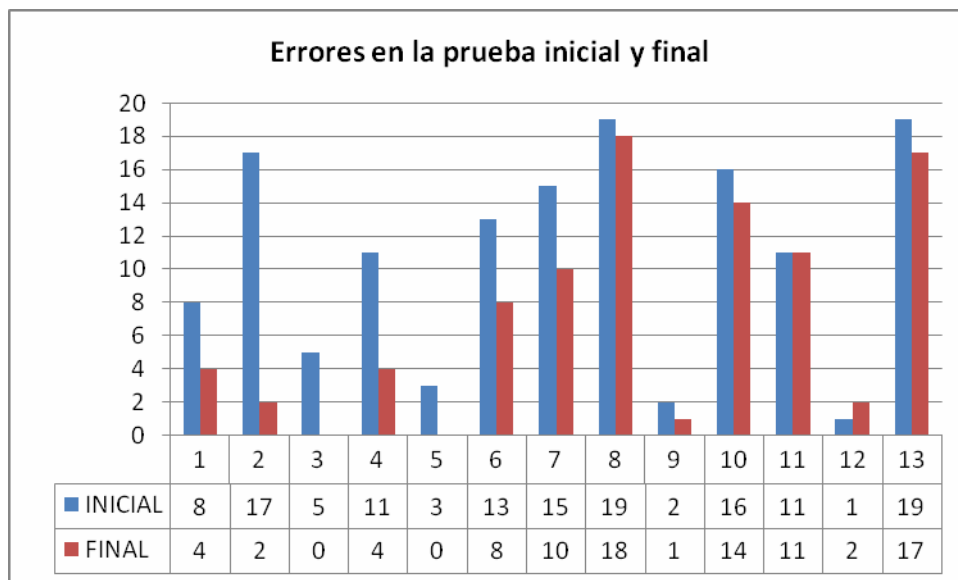


Gráfico 9. Número de errores cometidos en la prueba inicial y final por el grupo experimental

Como se observa en el cuadro, en casi todas las cuestiones se ha mejorado y en una de ellas (la número 11) se ha mantenido igual. Eso quiere decir que, en líneas

generales, se ha producido un avance. No obstante, sigue habiendo un número bastante elevado de errores. Con respecto a los signos de puntuación, observamos que los alumnos siguen cometiendo muchos errores en (11), donde se colocó una coma entre sujeto y predicado que los estudiantes siguen sin ver. En (13) continúan sin reparar en que falta una coma en el inicio del inciso. La proximidad de la coma en la oración de relativo, tal vez hace que no se perciba con claridad el inciso.

Respecto de los otros errores, son pocos ya los que siguen confundiendo el tiempo verbal en (4), pero todavía muchos prescinden de la inicial mayúscula detrás de los dos puntos cuando existe una cita escrita entre comillas (8); la mayoría sigue sin darse cuenta del cambio de orden sintáctico (10).

Sí que se observa, en cambio, una mejora muy considerable en (2), lo cual quiere decir que (al menos, en este caso) muchos alumnos distinguen con claridad la función de la coma y del punto. También se ha mejorado en los aspectos ortográficos, como se observa en (1), con la cuestión de la *h* en el verbo *haber*; en (5), con la confusión entre *z* y *c*, y, sobre todo, en la conjunción disyuntiva *sino* y su confusión con *si no* (6).

En relación al grupo de control, con el que no se realizó ningún ejercicio específico sobre puntuación, se observan bastantes errores (cuadro 22 y gráfico 10). En (2), que versa en la confusión entre la coma y el punto, se han cometido, incluso, más errores que al principio de curso. En (8), sobre la inicial mayúscula en una cita textual después de dos puntos; en (13), sobre la coma al inicio de un inciso, y en (7), sobre el signo de las comillas, prácticamente los mismos. Se mejora, en general, sobre las cuestiones ortográficas, como vemos en (6), en donde se escribe separada la conjunción adversativa *sino*; en (1), sobre la *h* del verbo *haber*; y ligeramente en (9), sobre la *s* y la *x*, y en (12), relativa las letras *g* y *j*, lo que quiere decir que el ejercicio continuado de redacción y comentario de texto tiene una influencia beneficiosa sobre la ortografía. Los errores en el uso de la coma entre sujeto y predicado siguen siendo altos, como se ve en (11). Bajan considerablemente los errores relativos a la morfología del verbo (4) y a la sintaxis (10).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	X					X	X	XX			XX		
2		XX		XX		XX	XX	XX		XX			XX
3	XX	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X		XX
4	X	XX		X		X	X	XX		X	X		XX
5	X	XX	X	X		X		X		X	X		XX
6	XX	XX	X	XX		XX	XX	X	XX	XX	XX	XX	XX
7	X			X		XX	X	XX	X	X	XX		XX
8		XX		X		X	X	XX		X	X		XX
9	XX	XX	X	X		X	X	XX	XX	X	XX		XX
10	XX	X	X	XX		XX	XX	XX	XX	XX	X		XX
11	X	XX	XX	X		XX	XX	XX	X	XX	XX		XX
12	X	X	X	X		X		XX	X	X	X		XX
13	X					X	X	XX					
14		XX		XX		X	XX	XX	X	X	X		XX
15	X	X	X	XX		X	XX	X	X	X	XX		XX
16	X	X	X	XX		XX	X	XX	X	XX	XX	X	XX
17	XX	X	X	XX		XX	XX	XX	X	XX	X		XX
18	XX	XX	X	XX		X	X	X		X	X		XX
19		XX	XX	XX		X	X	XX		X	X		XX
20								XX		X	X		X
	14 7	12 15	12 12	17 9	0 1	19 8	12 12	18 17	7 6	13 6	14 11	2 1	18 17

Cuadro 22. Errores cometidos por el grupo de control en la prueba inicial (negro) y final (rojo)

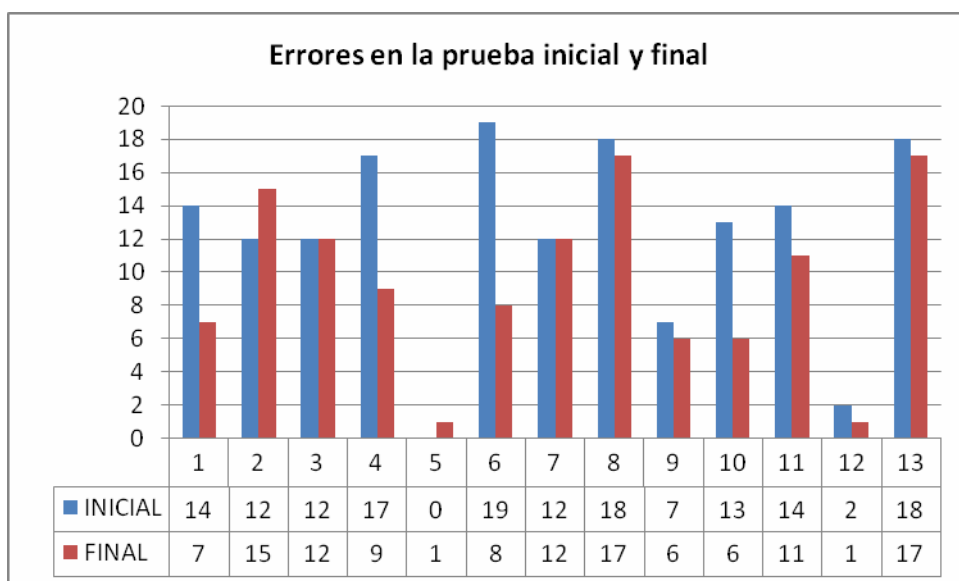


Gráfico 10. Errores cometidos en la prueba inicial y final por el grupo de control

Veamos en el gráfico 11 el tanto por ciento de errores cometidos por cada uno de estos grupos en la prueba realizada a final de curso.

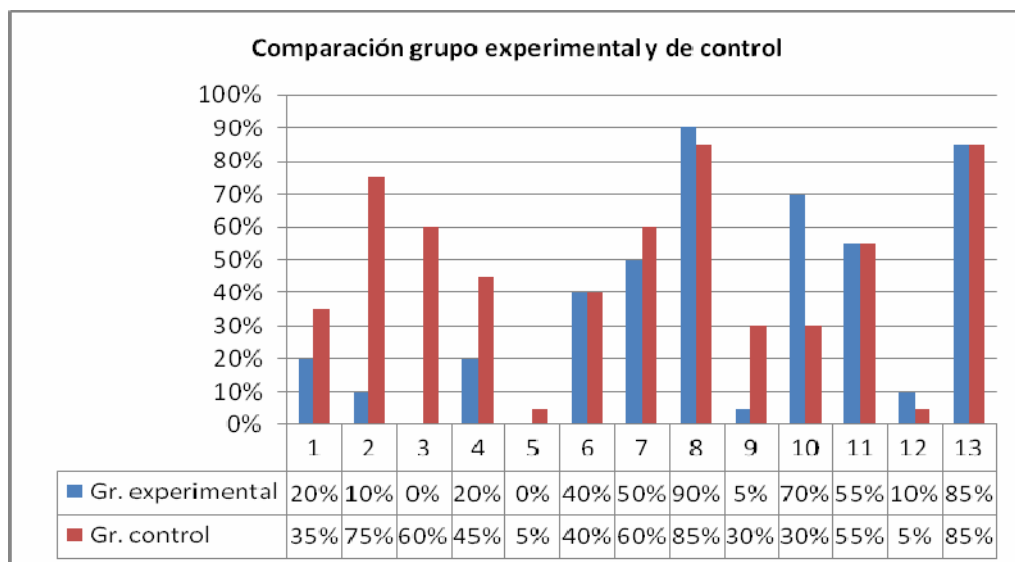


Gráfico 11. Porcentaje de errores cometidos por cada uno de los grupos al final de curso

El resultado observado es desigual. Existen diferencias considerables entre ambos grupos en 2 (puntuación), 3 y 9 (ortografía), 4 (morfología verbal) y 10 (sintaxis), pero en otras cuestiones, tanto de ortografía (6) como de puntuación (11 y 13) están igualados.

Para tener una idea global de la evolución de ambos grupos, habría que comparar estos resultados finales con los observados a principio de curso (gráfico 12). En líneas generales, vemos que las diferencias a favor del grupo experimental se mantienen en 7 de los ítems analizados (1, 2, 3, 4, 5, 7 y 9), mientras que el grupo de control mejora o iguala al grupo experimental en cinco ítems (6, 10, 11, 12 y 13).

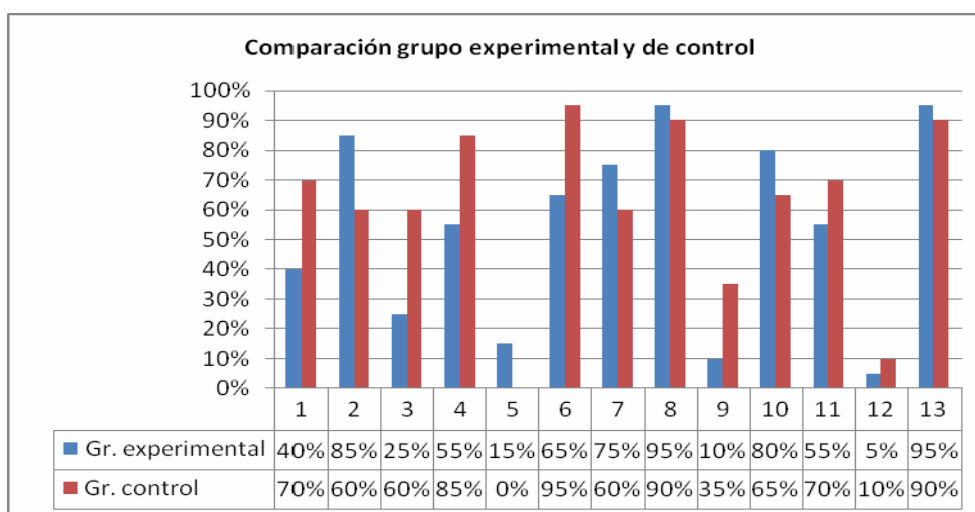


Gráfico 12. Porcentaje de errores cometidos por cada uno de los grupos al principio de curso

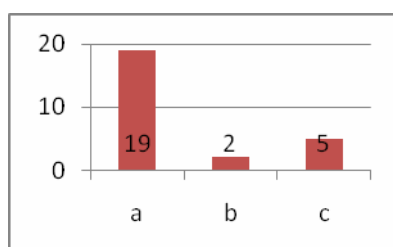
Al final de curso, se pasó una encuesta a los alumnos del grupo experimental para que valoraran la experiencia que se había llevado a cabo. A continuación, mostramos el cuestionario que se les pasó y los resultados del mismo<sup>176</sup>.

## LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN VALORACIÓN DEL CURSO

1. La información que has recibido durante este curso sobre los signos de puntuación te ha parecido:

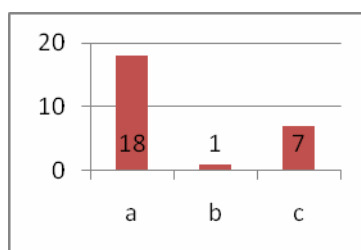
- a) Interesante. He aprendido sobre un elemento de la escritura que desconocía.
- b) Me ha resultado más bien aburrida y monótona. No le veo su utilidad.
- c) Solamente me ha parecido interesante en algunos aspectos.

En este caso indica cuáles



2. Después de haber estudiado los signos de puntuación, creo que:

- a) Son un elemento muy importante en la escritura.
- b) Son un elemento más bien marginal.
- c) Son un elemento más, pero para escribir bien hay que saber sobre todo vocabulario y sintaxis.

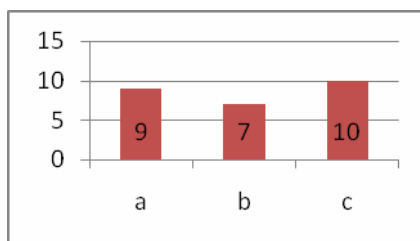


3. En general, el uso de los signos de puntuación:

- a) Es difícil, porque no existen normas precisas para su aplicación.
- b) Es fácil, siempre que tengas un buen conocimiento teórico de cuándo se debe usar cada signo.
- c) Depende más bien de la intuición y de la práctica.

---

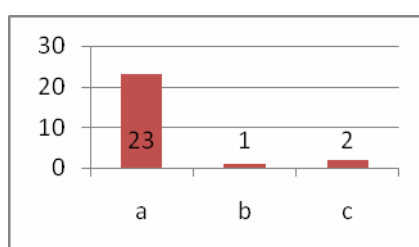
<sup>176</sup> El cuestionario se les pasó al final del primer curso de la experiencia. Respondieron 26 alumnos, que son los que comenzaron en este grupo primero de Bachillerato. Seis de ellos fueron descartados en el cómputo final porque repitieron curso, no continuaron en el centro o no acabaron segundo de Bachillerato.



4. Los ejercicios realizados en clase sobre este aspecto:

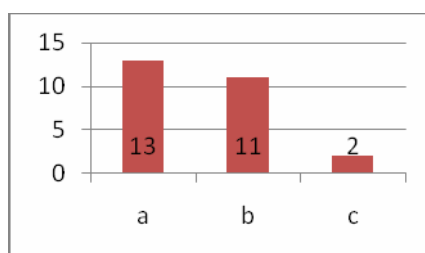
- a) Han sido útiles. Creo que ahora puntúo mejor.
- b) No me han sido de utilidad porque han sido ejercicios inapropiados.
- c) Sólo algunos han sido realmente útiles.

En este caso indica cuáles .....



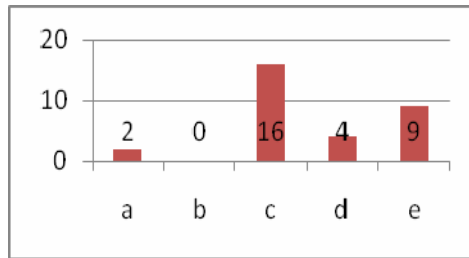
5. La enseñanza sobre los signos de puntuación:

- a) Se debería haber hecho en cursos anteriores. Ahora es demasiado tarde.
- b) Ahora es el momento, ya que hay que conocer muy bien otros elementos para poder utilizar correctamente los signos de puntuación.
- c) Creo que su estudio se deberían realizar sólo en cursos muy específicos sobre la escritura (los que se vayan a dedicar al periodismo o la investigación).

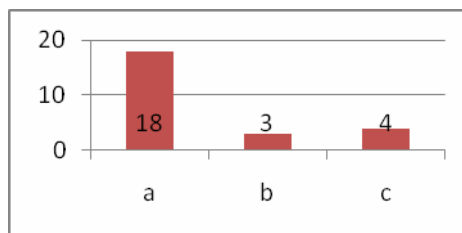


6. Sobre qué signo de puntuación has aprendido más usos que desconocías:

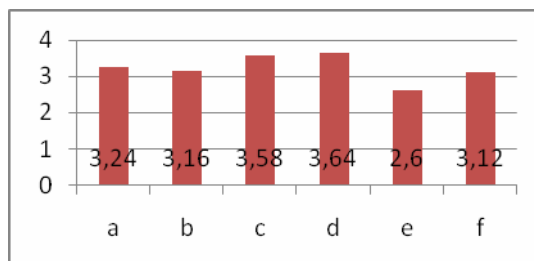
- a) El punto y seguido.
- b) El punto y aparte.
- c) El punto y coma.
- d) Los dos puntos.
- e) La coma.



7. Ahora, cuando escribo un texto (sea en Lengua castellana o en otras asignaturas):
- Me fijo más en los signos de puntuación, pero, a veces, dudo si poner uno u otro.
  - Me fijo menos que antes.
  - Me sigo fijando muy poco. Por lo general, escribo muy deprisa y no me doy cuenta de los signos que voy poniendo.

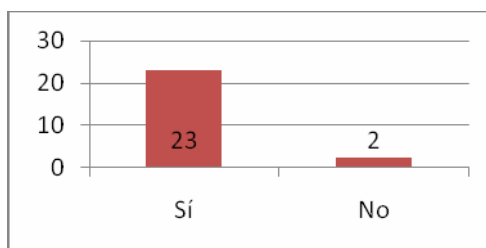


8. He aquí algunos ejercicios de redacción realizados durante el curso. Calificalos de acuerdo con su interés. (0 = nada interesante; 5 = muy interesante)
- Secuencias narrativo-descriptivas (supuestos en que alguien te confundía con otra persona o entraba en tu casa creyendo que era la suya).
  - Transformar un texto simplificándolo, ampliándolo, transformándolo en una noticia breve, cambiándole el punto de vista...).
  - Ejercicios de estilo (la misma historia contada por un gastrónomo, un pasota, un injurioso, un médico...).
  - Escribir un relato basándote en una noticia (la muerte de un joven belga para robarle un aparato de música MP3).
  - Transformar enunciados cortos en una oración larga, convertir dos oraciones en una sola, transformar oraciones copulativas en adjetivas o adverbiales...
  - Elaboración de una noticia (basándote en informaciones sobre el CO<sub>2</sub>).



9. ¿Juzgas interesante el ejercicio realizado sobre el proceso de escritura (preescritura, borradores y texto definitivo)?





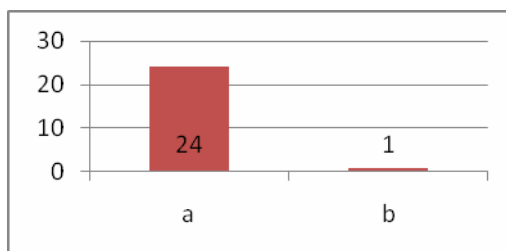
¿Crees que es un buen sistema para escribir redacciones y trabajos? (y no sólo de esta asignatura, sino de otras como historia, filosofía, psicología, economía, etc.)

¿Por qué?

En general, los alumnos contestan que sí porque comprueban que cada vez lo van haciendo mejor. También se dan cuenta de que pueden ir añadiendo ideas que, en un principio, no habían tenido en cuenta. Igualmente, lo consideran positivo porque, con los distintos borradores, van aprendiendo a sintetizar y a resumir, a la vez que se repasa la ortografía y los signos de puntuación.

10. En líneas generales, ¿crees que el curso sobre escritura ha sido de utilidad?

- a) Sí. Creo que ahora tengo más soltura a la hora de redactar y me fijo más en cuestiones en las que antes no me daba cuenta.
- b) No. Hubiera preferido dar sintaxis, morfología, literatura... Aunque no lo parezca, todos estos elementos son muy útiles y, conociéndolos, se expresa uno mejor.



11. ¿Tienes alguna observación que hacer?

Algunos alumnos hacen constar que les ha resultado monótono, al dar siempre lo mismo, o que se ha insistido demasiado en los mismos temas.

#### 4.4. TRATAMIENTO INFORMÁTICO DE LOS DATOS

Para el tratamiento informático de los datos se han utilizado los programa *Excel* para *Windows*, que nos ha permitido realizar cálculos sencillos (sumas, divisiones, porcentajes...) y la realización de todo tipo de gráficos (barras, líneas, áreas...), y el SPSS 11.5 para *Windows*<sup>177</sup>, un programa informático estadístico muy usado para las ciencias sociales. SPSS se utiliza para realizar una gran variedad de análisis estadísticos, y ofrece un sistema eficiente y potente que permite organizar y analizar los datos. Una vez descritas las variables y codificadas sus diferentes variantes, el programa realiza análisis de frecuencias (tanto absolutas como relativas); tablas de contingencia, para observar el grado de asociación o incidencia entre las variables dependientes (signos de puntuación) y las variables independientes; pruebas como el *chi* cuadrado, que se construye a partir de las diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas bajo la hipótesis de independencia y otras; análisis factoriales, que nos permiten analizar los agrupamientos que se producen según el comportamiento conjunto de las variables, etc. Por último, para el tratamiento de la variación lingüística y la realización de análisis de regresión logística, se ha utilizado el programa GOLDVARB 2001<sup>178</sup>, un programa de análisis probabilístico que tiene, entre otros, el objetivo principal de calcular la probabilidad de que un hecho variable se manifieste de forma concreta en un contexto determinado, ya se éste lingüístico o extralingüístico. Esto quiere decir que el programa establece cuáles son las variables significativas en la correlación y las ordena jerárquicamente por orden de importancia; además, dentro de cada variable significativa (grupo de factores), nos indica el peso probabilístico de cada una de las variantes (factor), por lo que podremos saber, en nuestro caso, no sólo –por ejemplo – que la tipología textual está influyendo en el uso de determinados signos, sino también qué tipo de texto (narrativo, descriptivo o expositivo-argumentativo) tiene mayor incidencia o peso específico.

La aplicación del programa GOLDVARB 2001 otorga una dimensión particular a este trabajo, debido a su alta fiabilidad estadística. Se trata de un programa muy complejo que incorpora muchas pruebas estadísticas hasta lograr unos resultados que

---

<sup>177</sup> *Statistical Package for the Social Sciences* es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. Fue creado en 1968 por Norman H. Nie, C. Hadlai (Tex) Hull y Dale H. Bent. Entre 1969 y 1975, la Universidad de Chicago estuvo a cargo del desarrollo, distribución y venta del programa.

<sup>178</sup> GoldVarb es una aplicación que lleva a cabo análisis de regla variable y manipulaciones y gráficos de datos asociados. Está basado en programas previos puestos en circulación por David Sankoff, Pascale Rousseau, Don Hindle y Susan Pintzuk.

permiten establecer la significación, en términos probabilísticos, de las variables independientes estudiadas, conjuntamente con sus respectivas variantes<sup>179</sup>.

Para el procesamiento informático, se codificaron las variables de la siguiente manera:

#### A. Variables dependientes

##### Factores lingüísticos:

##### 1. Punto y aparte (punapar)

Variantes:

0 no usado

1, acierto

2, error

##### 2. Punto y seguido (punseg)

Variantes:

0, no usado

1, acierto

2, error

##### 3. Punto y coma (punycom)

Variantes:

0, no usado

1, acierto

2, error

##### 4. Dos puntos (dospun)

Variantes:

0, no usado

1, acierto en enumeración

2, error en enumeración

3, acierto ante cita textual

4, error ante cita textual

5, acierto en relación

6, error en relación

##### 5. Coma (coma)

Variantes:

0, no usado

1, acierto en enumeración

2, error en enumeración

3, acierto en inciso

4, error en inciso

5, acierto en cambio de orden

6, error en cambio de orden

---

<sup>179</sup> Se ha considerado como significación estadística cuando el valor  $p < 0,05$ . El nivel 0,05 quiere decir que un resultado podría ocurrir por azar sólo cinco veces de cada cien intentos o experimentos.

- 7, acierto en conector/conjunción
- 8, error en conector/conjunción

## B. Variables independientes

### B1. Factores estilísticos

#### 6. Tipología textual (tipoltext)

Variantes:

- 1, narrativo
- 2, descriptivo
- 3, expositivo-argumentativo

### B.2. Factores sociales y temporales

#### 7. Grupo (grupo)

Variantes:

- 1, grupo de control
- 2, grupo experimental

#### 8. Grado (grado)

Variantes:

- 1, ESO
- 2, Bachillerato

#### 9. Tiempo o Fase (tiempo)

Variantes:

- 1, inicial 1.<sup>er</sup> año
- 2, final 1.<sup>er</sup> año
- 3, inicial 2.<sup>o</sup> año
- 4, final 2.<sup>o</sup> año

#### 10. Sexo (sexo)

Variantes:

- 1, varón
- 2, mujer

#### 11. Nivel sociocultural (nivsocio)

Variantes:

- 1, alto
- 2, medio
- 3, bajo

#### 12. Lengua habitual (lenghab)

Variantes:

- 1, monolingüe
- 2, bilingüe

En definitiva, se trata de aprovechar las ventajas que las innovaciones tecnológicas, en este caso las informáticas, ponen a disposición de los usuarios y de beneficiarse de las facilidades que estos programas nos dan a la hora de realizar análisis bivariantes y multivariantes con un volumen importante de datos y de variables. Todo ello con el fin que, en definitiva, se pretende, que es disponer de unos datos estadísticamente fiables para poder realizar una interpretación objetiva y así poder llegar a unas conclusiones que nos permitan avanzar, en la medida de lo posible, en el objeto de estudio analizado, así como aportar datos para la investigación educativa.



## CAPÍTULO V. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En este trabajo tratamos de averiguar si inciden o no las variables independientes que hemos seleccionado (tipo de texto, grupo, grado, tiempo, sexo, nivel sociocultural y lengua habitual) en el uso de los signos de puntuación (variables dependientes). Solamente realizando cálculos estadísticos sobre las distintas variables y la relación de unas sobre otras podremos desarrollar el objeto de estudio y diseñar una metodología que nos permita ser más efectivos en la enseñanza de este aspecto de la expresión escrita. Por ello, en este estudio descriptivo abordaremos los signos de puntuación desde parámetros estadísticos<sup>180</sup> que nos permitan -en primer lugar- cuantificar los datos (frecuencias absolutas y relativas) para, después, realizar otras pruebas de significación estadística (tablas de contingencia y análisis factorial) y poder establecer la incidencia de una, dos o más variables explicativas en la variable dependiente. Así, el uso erróneo de la coma en las enumeraciones puede ser expresado según el tipo de texto utilizado, pero también pueden estar interviniendo otros factores como la clase social o el sexo<sup>181</sup>.

En estos análisis, el concepto clave es 'relación'. Como señala Kerlinger (1991: 64), las relaciones son la esencia del conocimiento. Lo importante de la ciencia no es el conocimiento de las cosas particulares, sino el conocimiento de las relaciones entre los fenómenos. Normalmente, la forma más común de presentar los datos que muestran las relaciones son las tablas y los gráficos, de ahí que en este apartado hayamos utilizado todo tipo de tablas y gráficos con las que relacionar las distintas variables que han sido objeto de estudio. Los datos cuantitativos nos permiten observar de qué manera está influyendo una variable en otra para, de esa manera, obtener algunas conclusiones. Naturalmente, los datos numéricos no explican todos los fenómenos. Muchas de las preguntas que podríamos plantearnos no son susceptibles de ser probadas empíricamente y, por tanto, quedan fuera de este apartado. Aquí sólo son útiles las que puedan ser verificadas empíricamente, aun a sabiendas de que estamos reduciendo o simplificando la tarea. Medimos siempre cada uno de los signos de puntuación en

---

<sup>180</sup> La aplicación de la estadística a materiales sociolingüísticos ha sido tratado por diversos autores, entre los que podemos destacar a Moreno Fernández (1990), Gómez Molina (1998), Hernández y Almeida (2005), etc.

<sup>181</sup> La estadística llama regresión múltiple cuando variables independientes influyen mutua y simultáneamente sobre una variable dependiente.

términos de acierto o de error, aunque no siempre esté demasiado claro adscribirlo a uno o a otro, puesto que en algunas ocasiones la utilización del signo está en función de criterios de estilo o de libertad creativa. No es que sean muchos los casos, pero los hay, y a la hora de codificar la variable siempre debemos decidimos por una de las dos variantes. Insistimos en que se está simplificando el problema, pero, como señala Wagensberg (2003: 11), los objetos descritos por la ciencia siempre son simples, pero de tal simplicidad se deduce buena parte de su prestigio: las leyes de lo complejo se obtienen combinando hábilmente las de lo simple.

Así pues, la primera tarea para un conocimiento riguroso del objeto de estudio es la cuantificación. El nacimiento y desarrollo de la llamada sociolingüística variacionista no puede entenderse sin la cuantificación, y entre los factores determinantes de su impulso hay que incluir tanto la aplicación de las matemáticas y la estadística al tratamiento de grandes volúmenes de datos como los avances de la informática durante los últimos años. La cuantificación en el ámbito de la lingüística se ha llevado a cabo básicamente mediante los recursos de la estadística, basados en el estudio científico del tratamiento de la información. En sociolingüística se distinguen dos tipos de estadística: la estadística descriptiva y la estadística de inferencias. Con la estadística descriptiva se cuantifican los datos mediante pruebas de recuento de frecuencias absolutas, su conversión en frecuencias relativas, cálculo de medias, medianas, etc. (Moreno Fernández, 1994: 100). Comenzaremos, por tanto, con la descripción y dejaremos para más adelante todos los análisis propios de la estadística de inferencias, importantísimos para contrastar hipótesis y para conocer si la distribución interna de los datos se debe a factores accidentales (hipótesis nula) o se explica por la influencia de otros factores.

## **5.1. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS**

En el trabajo que nos ocupa, los alumnos utilizaron un total de 15.517 signos de puntuación en los treinta y seis textos que escribieron para la prueba, distribuidos de la siguiente manera:



Punto y aparte	1693	11%
Punto y seguido	3853	25%
Punto y coma	142	1%
Dos puntos	248	2%
Coma	9581	62%

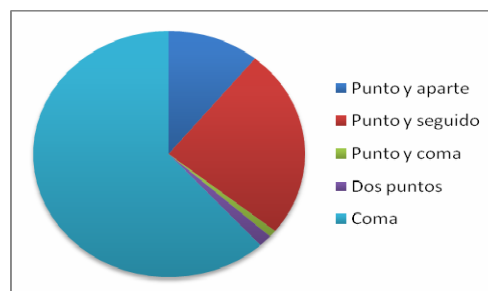


Tabla 12 y gráfico 13. Frecuencias de uso en la aparición de los signos

Como se observa en la tabla 12 y, de una manera más visual, en el gráfico 13, los signos más utilizados son la coma y el punto y seguido. Son los signos primarios, los más usados en los diversos tipos de texto, hasta el extremo de que para muchos alumnos son suficientes para confeccionar sus escritos. La coma ocupa un puesto nuclear en la estructuración de la frase, tanto desde el punto de vista semántico como sintáctico y prosódico, y señala una gran variedad y riqueza de relaciones. Más de la mitad de los signos utilizados por los alumnos son comas, por lo que es muy difícil encontrar un texto en donde no se hayan utilizado<sup>182</sup>.

Le sigue en importancia el punto y seguido. Es un signo fundamental, puesto que es una de las señales más claras y necesarias para estructurar el discurso. Su ausencia hace que las diferentes ideas se mezclen y no se entienda el hilo del discurso. De la misma manera, su confusión con otros signos (especialmente la coma) obliga al lector a repensar y a reestructurar unas ideas que deberían ser diáfanas. En la muestra, hemos encontrado textos escritos exclusivamente con este signo de puntuación.

A gran distancia se encuentra el punto y aparte. Es un signo que, proporcionalmente, aparece menos en cualquier tipo de escrito, puesto que su funcionalidad básica es dividir el discurso en bloques de contenido. Mientras en un párrafo, el punto y aparte aparece una sola vez, los restantes signos pueden aparecer en muchas ocasiones, de ahí su baja frecuencia. A este respecto hemos de recordar que los textos objeto de análisis tienen una extensión de 20 ó 25 líneas, lo que hace que, por regla general, no haya más de tres párrafos en cada uno de ellos.

Destaca, por último, la poca utilización de los dos puntos y, sobre todo, del punto y coma. Los dos puntos se utilizan, fundamentalmente, para dar paso a una enumeración (ver más abajo el estudio sobre aciertos y errores en este signo). En cuanto al punto y

<sup>182</sup> En determinados casos se omiten para crear algún tipo de efecto estilístico. En la muestra, podemos observar ejemplos de textos sin comas.

coma, su poca representatividad en la muestra está en consonancia con el escasísimo uso que de él se hace en cualquier escrito. Para constatar el declive del punto y coma, «basta con ojear cualquier periódico: uno puede leer decenas de artículos sin toparse con este escurridizo signo»<sup>183</sup>. Con el objeto de remediar esta imparable caída, los expertos señalan que la mejor receta sería educar a los hablantes para que, al menos, sepan que este signo está a su disposición.

Veamos en la siguiente tabla la frecuencia de uso de los signos en las llamadas variables independientes:

<b>TIPOLOGÍA TEXTUAL</b>		<b>NIVEL SOCIOCULTURAL<sup>184</sup></b>	
Narrativo	6371	Alto	3481
Descriptivo	5926	Medio	8493
Expositivo-argum. <sup>185</sup>	3220	Bajo	3543
<b>GRUPO DE TRABAJO</b>		<b>GRADO<sup>186</sup></b>	
Gr. Experimental	8222	ESO	7901
Gr. de control <sup>187</sup>	7295	Bachillerato	7616
<b>TIEMPO DE REALIZACIÓN<sup>189</sup></b>		<b>SEXO<sup>188</sup></b>	
Inicial 1	3492	Varón	6600
Final 1	3674	Mujer	8917
Inicial 2	4884	<b>LENGUA HABITUAL<sup>190</sup></b>	
Final 2	3467	Monolingüe	5526
		Bilingüe	9991

Tabla 13. Frecuencia de uso de los signos en las variables independientes

<sup>183</sup> Suárez, «La misteriosa muerte del punto y coma»; artículo aparecido en el diario *La Razón*, 13-4-2009.

<sup>184</sup> En cuanto al nivel sociocultural, el mayor número de alumnos se sitúa en el nivel medio (43), frente a los 20 de nivel bajo y los 16 de nivel alto.

<sup>185</sup> Hay que hacer notar el menor número de textos expositivo-argumentativos (8), frente a los 14 de tipo narrativo y descriptivo.

<sup>186</sup> Se analizaron más textos de ESO (20) que de Bachillerato (16)

<sup>187</sup> El grupo de control de ESO contaba con un alumno menos.

<sup>188</sup> El número total chicas es de 44 y el de chicos es de 35.

<sup>189</sup> El primer curso se analizaron 16 textos (ocho iniciales y ocho finales), y en el segundo 20 (12 iniciales y 8 finales).

<sup>190</sup> Los alumnos monolingües son 27 y los bilingües, 52.

Vamos a ver con un poco más de detalle los datos de la tabla. En relación a la tipología textual, observamos que el mayor número de signos se utiliza en los textos narrativos. Podría alegarse el hecho de que hay menor número de textos expositivo-argumentativos. Sin embargo, al inicio del segundo año de la experiencia, donde todos los alumnos escriben los tres tipos de texto, también domina el texto narrativo (se utilizó en 1.768 ocasiones), seguido del descriptivo (1.580) y el expositivo-argumentativo (1.503).

Por lo que hace referencia a los grupos de trabajo, los grupos experimentales utilizan más signos que los de control (debemos recordar que en el grupo de control de la ESO hay un alumno menos). La diferencia a favor de los primeros es de 927 signos. También podemos recurrir en este caso a un momento concreto de la investigación (al inicio del primer año), donde existe el mismo número de textos, y comprobar que los alumnos de los grupos experimentales superan (1.854) a los de control (1.642).

En relación al grado, se produce más frecuencia de uso en ESO que en Bachillerato. Ello es comprensible, debido al mayor número de textos escritos por los alumnos de ESO (20) frente a los de Bachillerato (16).

En cuanto al tiempo de realización, la mayor frecuencia en el uso se da al inicio del segundo curso, ya que es cuando mayor número de textos se producen. Para ver más clara esta variable, habría que ponerla en relación con la de curso y grado, y observar la evolución de la frecuencia en cada uno de los grupos.

	INICIAL 1	FINAL 1	INICIAL 2	FINAL 2
ESO GR. EXPERIMENTAL	867	914	1135	1382
ESO GR. CONTROL	710	720	983	1186
BAC. GR. EXPERIMENTAL	986	1111	1377	452
BAC. GR. CONTROL	929	929	1389	447

Tabla 14. Evolución de las frecuencias de los diferentes grupos

Como se observa en la tabla 14, se produce un incremento constante de las frecuencias en los grupos de la ESO, más acusado en el grupo experimental. En Bachillerato, el grupo de control no aumenta su frecuencia durante el primer año, el único periodo que podemos comparar. Durante el segundo año, el comportamiento de los dos grupos es bastante similar.

En cuanto al sexo, las mujeres utilizan más signos que los hombres, lo que es comprensible debido a que el número de mujeres es superior al de los hombres. Las

mujeres, que son 44, utilizan un total de 8.917 signos, mientras que los hombres –que suman un total de 35 –alcanzan los 6.600. Por tanto, los hombres se encuentran por debajo de las mujeres, aunque proporcionalmente la diferencia no es demasiado significativa: para estar al mismo nivel, los 35 hombres tendrían que haber llegado hasta los 7.098 signos, es decir, unos 1.000 signos más de los que han utilizado. De una manera proporcional, la distribución es la que muestra el gráfico 14.

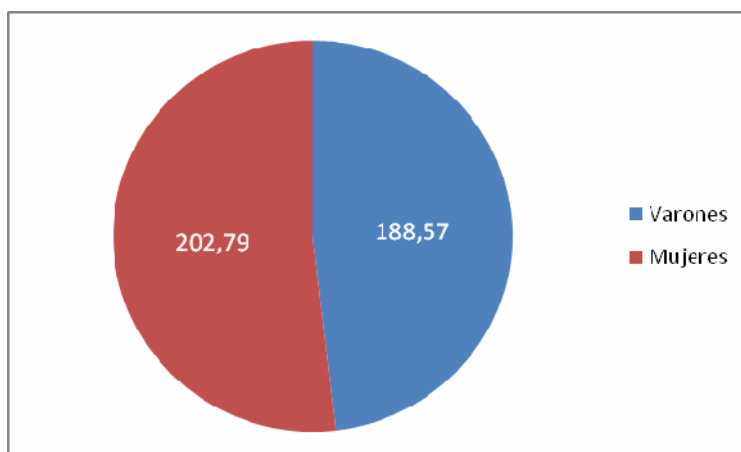


Gráfico 14. Proporción de uso de los signos según el sexo

En cuanto al nivel sociocultural, la mayor parte de los alumnos pertenecen al nivel sociocultural medio (43), de ahí que sea este sector el que contenga mayor número de frecuencias de uso. Los 20 del nivel bajo presentan tan sólo 62 frecuencias más que los 16 del nivel alto. Proporcionalmente, la distribución es la siguiente:

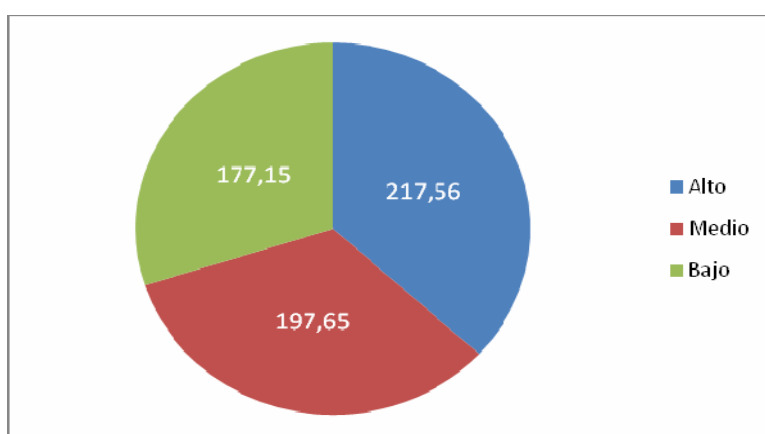


Gráfico 15. Proporción de uso de los signos según el nivel sociocultural<sup>191</sup>

<sup>191</sup> De la misma manera que en la variable sexo, hemos obtenido la proporción dividiendo el número de frecuencias y los informantes en cada uno de los niveles (número de frecuencias nivel alto/número de informantes nivel alto).

Como vemos en el gráfico 15, los alumnos del grupo sociocultural alto utilizan, proporcionalmente, más signos que los restantes. Los del grupo medio se mantienen por encima de los del nivel bajo.

Por último, en cuanto a la lengua habitual, los informantes bilingües, que suman 52, utilizan un total de 9.991 signos, mientras que los monolingües, que son 27, han usado 5.526. De nuevo hay que recurrir a la proporción para hacernos una idea de la frecuencia de uso en una y otra clase de informantes (gráfico 16).

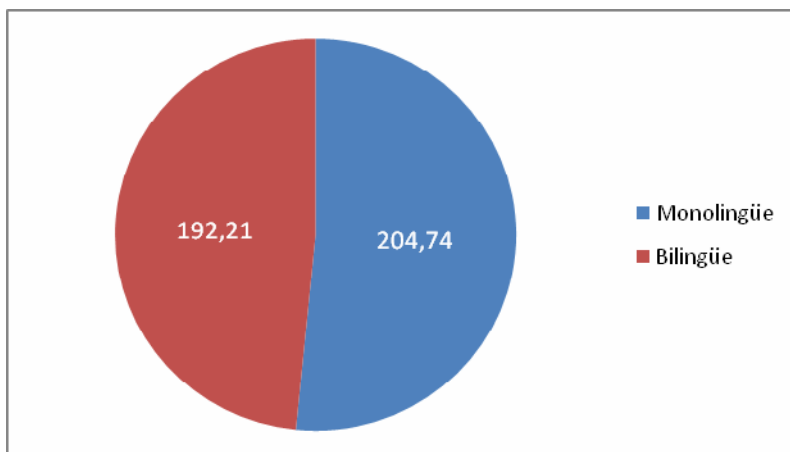


Gráfico 16. Proporción de uso de los signos según la lengua habitual

Observamos que, proporcionalmente, los monolingües utilizan más signos que los bilingües, pese a que éstos, al ser mayoría, obtienen frecuencias absolutas más altas.

### 5.1.1. Comportamiento por alumno

Cada alumno utiliza una media de 22 signos de puntuación en cada uno de sus escritos. Cometan una media de 5,5 errores en cada uno de ellos. En la tabla siguiente se muestra el comportamiento por alumno en relación con todas las variables analizadas:

	TIPOLOGÍA TEXTUAL		
	Narrativo.	Descriptivo.	Expositivo-argumentativo.
Utilización	23,3	21,8	20,4
Errores	6,5	5,0	4,8

	TIEMPO DE REALIZACIÓN			
	Inicial 1	Final 1	Inicial 2	Final 2
Utilización	22,1	23,2	20,6	22,5
Errores	6,2	5,0	5,4	4,9

	GRUPO Y GRADO			
	Grupo experimental Bachillerato	Grupo de control Bachillerato	Grupo experimental ESO	Grupo de control ESO
Utilización	24,5	23,1	21,5	19,0
Errores	5,1	6,4	4,3	6,2

	SEXO		NIVEL SOCIOCULTURAL			LENGUA	
	Varón	Mujer	Alto	Medio	Bajo	Monolingüe	Bilingüe
Utilización	20,9	22,7	22,1	22,2	19,9	24,2	21,1
Errores	5,3	5,9	5,0	5,5	6,2	5,7	5,4

Tabla 15. Media de uso y de errores cometidos en cada una de las variables.

Observamos que un alumno utiliza, como media, más signos en los textos narrativos (23,3) que en los descriptivos (21,8) y en los expositivo-argumentativos (20,4); que el número de signos utilizado por cada uno de ellos fluctúa a lo largo de la experiencia, y que se queda un poco por encima de como estaba al principio (22,1-22,5); que el alumno de Bachillerato tiene una media de utilización superior al de la ESO (24,5 y 23,1 frente a 21,5 y 19,0). En relación al sexo, cada alumna utilizan una media de 22,7, y se sitúa por encima de los alumnos (20,9); los de nivel sociocultural medio (22,2) y alto (22,1) utilizan más signos que los del bajo (19,9) y los monolingües (24,2) más que los bilingües (21,1).

Veamos ahora de una manera gráfica la media de errores cometidos por cada alumno en todas las variables:

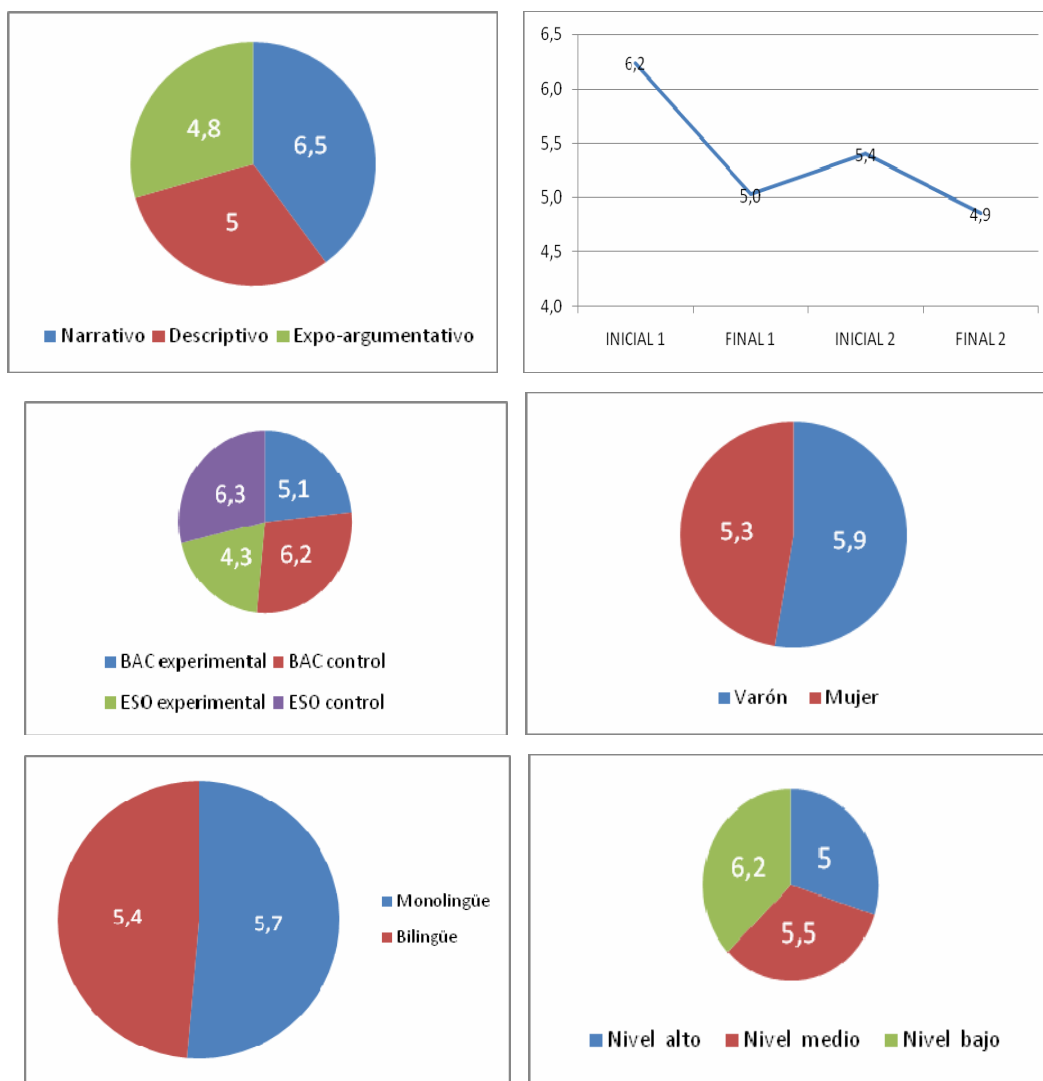


Gráfico 17. Media de errores cometidos por los alumnos en cada variable

Se observa que los alumnos fallan más en los textos narrativos que en los descriptivos y expositivo-argumentativos. En el tiempo de realización, los errores individuales bajan al final del primer año, se recuperan ligeramente al inicio del segundo curso y vuelven a bajar de nuevo al final de la experiencia. En relación al grupo y al grado, los alumnos de los grupos experimentales obtienen mejores resultados, ya que tienen una media de error más baja (5,1 en Bachillerato y 4,3 en ESO), mientras que los alumnos de los grupos de control tienden a cometer mayor número errores. Las mujeres (5,3) cometen menos errores que los hombres (5,9), aunque vemos que la diferencia no es muy significativa. En el nivel sociocultural, los alumnos del nivel alto (5,0) cometen menos errores que los del medio (5,5) y del bajo (6,2). Por último, los monolingües se sitúan en el error ligeramente por encima de los bilingües (5,7 frente a 5,4).

### 5.1.2. Comportamiento de cada signo de puntuación

Veamos ahora el comportamiento de cada signo de puntuación en relación con cada una de las variables independientes.

Respecto a la tipología textual, observamos que la coma y el punto y seguido son los signos más utilizados en los tres tipos de texto. Comparando los narrativos y los descriptivos, solamente el signo de punto y coma se utiliza más en los segundos que en los primeros, puesto que –siguiendo la tendencia general– es más frecuente el uso de todo tipo de signos en los narrativos. Con respecto a los textos expositivo-argumentativos, llama la atención la menor frecuencia del punto y seguido<sup>192</sup>, y el elevado uso de los dos puntos. A este respecto, hay que tener en cuenta que el signo de los dos puntos aglutina tres variantes en su uso: su empleo al abrir una enumeración, los utilizados antes de una cita textual y, por último, los que sirven para establecer relaciones de causa-efecto, conclusión o resumen de la proposición anterior y verificación o ampliación de algo que se ha dicho anteriormente. Esta tercera variante es más utilizada en los textos expositivo-argumentativos que en los restantes<sup>193</sup>.

	TIPOLOGÍA TEXTUAL			
	Narrativo	Descriptivo.	Expositivo-argumentativo.	TOTAL
Punto y aparte	664	617	412	1693
Punto y seguido	1772	1472	609	3853
Punto y coma	47	62	33	142
Dos puntos	89	81	78	248
Coma	3799	3694	2088	9581
TOTAL	6371	5926	3220	15517

Tabla 16. Frecuencia de uso de los distintos signos según la tipología textual

Respecto al grupo y al grado, según nos muestra la tabla siguiente, el grupo experimental alcanza mayor frecuencia de uso en cada uno de los signos, a excepción de los dos puntos, en donde el grupo experimental y el de control están bastante igualados; en cambio, en el punto y coma, el experimental dobla al de control. Un comportamiento

<sup>192</sup> Aunque son 12 textos narrativos y descriptivos frente a los 8 expositivo-argumentativos, el uso del punto y seguido se ha reducido más de la mitad. La causa, tal vez, haya que buscarla en la mayor longitud de las oraciones en los textos de carácter argumentativo, frente al mayor dinamismo de los narrativos.

<sup>193</sup> La frecuencia mostrada por esta variante de los dos puntos es la siguiente: narrativos, 9; descriptivos, 11, y expositivo-argumentativos, 17.



más desigual nos encontramos en el grado: mientras el Bachillerato utiliza con más profusión el punto y aparte<sup>194</sup>, el punto y coma y la coma, en ESO los alumnos utilizan en mayor medida el punto y seguido y, paradójicamente, los dos puntos, un signo cuya frecuencia es bastante baja.

	GRUPO		GRADO		TOTAL
	Experimental	Control	ESO	Bachillerato	
Punto y aparte	896	797	806	887	3386
Punto y seguido	2172	1681	2162	1691	7706
Punto y coma	101	41	52	90	284
Dos puntos	123	125	151	97	496
Coma	4930	4651	4730	4851	19162
TOTAL	8222	7295	7901	7616	31034

Tabla 17. Frecuencias de uso de los distintos signos en el grupo y grado

En cuanto al tiempo de realización, tal y como muestra la tabla 18, hay que observar los datos con precaución, debido a que el número de textos varía en una y otra fase. Sí podemos comparar los realizados el primer año (inicial 1 y final 1), y observamos que la frecuencia aumenta en todos los signos al final del primer curso, excepto en el punto y coma y los dos puntos, que experimentan una disminución. Lógicamente, el mayor número de frecuencias corresponde al inicio del segundo año (inicial 2), puesto que hay más textos.

	TIEMPO DE REALIZACIÓN				TOTAL
	Inicial 1	Final 1	Inicial 2	Final 2	
Punto y aparte	343	453	566	331	1693
Punto y seguido	891	934	1185	843	3853
Punto y coma	38	34	40	30	142
Dos puntos	54	51	75	68	248
Coma	2166	2202	3018	2195	9581
TOTAL	3492	3674	4884	3467	15517

Tabla 18. Frecuencias de uso de los distintos signos en las distintas fases de la experiencia

<sup>194</sup> Como se sabe, el punto y aparte es un elemento estructurador del discurso y su uso denota una planificación previa por parte del estudiante. Como señala García Sánchez (2002: 110), la planificación es una tarea compleja que involucra operaciones como elegir un tema, generar ideas sobre dicho tema, elaborarlas y organizarlas para desarrollarlo, determinar el propósito que se persigue con el discurso escrito y analizar la audiencia. La mayor madurez que, en principio, manifiestan los alumnos de Bachillerato puede explicar el mayor uso que hacen de este importante signo.

Analicemos, por último, las variables de tipo social (tabla 19). En cuanto al sexo, las mujeres obtienen mayor frecuencia en el uso de cada uno de los signos, tanto de manera absoluta como relativa (a excepción de los dos puntos). La frecuencia relativa (cociente entre frecuencias e informantes de cada sexo) es la siguiente:

	Punto y aparte	Punto y seguido	Punto y coma	Dos puntos	Coma
Varones	18,7	47,5	1,4	3,2	117,6
Mujeres	23,5	49,7	2,6	3,0	124,1

Tabla 19. Frecuencia relativa (%) de varones y mujeres en cada signo

Las diferencias más significativas a favor de las mujeres se encuentran en el punto y aparte y en la coma. Aunque con una frecuencia muy baja, observamos que las mujeres casi doblan a los hombres en el uso del punto y coma.

	SEXO		NIVEL SOCIOCULTURAL			LENGUA	
	Varón	Mujer	Alto	Medio	Bajo	Monolingüe	Bilingüe
Punto y aparte	656	1037	370	976	347	616	1077
Punto y seguido	1663	2190	942	2127	784	1251	2602
Punto y coma	50	92	25	85	32	55	87
Dos puntos	113	135	45	135	68	85	163
Coma	4118	5463	2099	5170	2312	3519	6062
TOTAL	6600	8917	3481	8493	3543	5526	9991

Tabla 20. Frecuencia de uso de los distintos signos en las variables sociales

En relación al nivel sociocultural, llama la atención la menor frecuencia de uso que hace la clase sociocultural baja de los signos, habitualmente, más utilizados: punto y seguido, punto y aparte y coma. Sin embargo, están ligeramente por encima de los signos de más baja frecuencia: punto y coma y dos puntos. Como se muestra en la tabla de frecuencias relativas, la clase alta utiliza proporcionalmente más el punto y aparte, el punto y seguido y la coma.

	Punto y aparte	Punto y seguido	Punto y coma	Dos puntos	Coma
Alta	23,1	58,8	1,5	2,8	131,1
Media	22,6	49,4	1,3	3,3	120,2
Baja	17,3	39,2	1,6	3,4	115,6

Tabla 21. Frecuencia relativa (%) en cada signo según la clase social

En cuanto a la lengua habitual, proporcionalmente los monolingües hacen más uso del punto y aparte, el punto y coma y la coma, mientras que los bilingües utilizan más el punto y seguido.

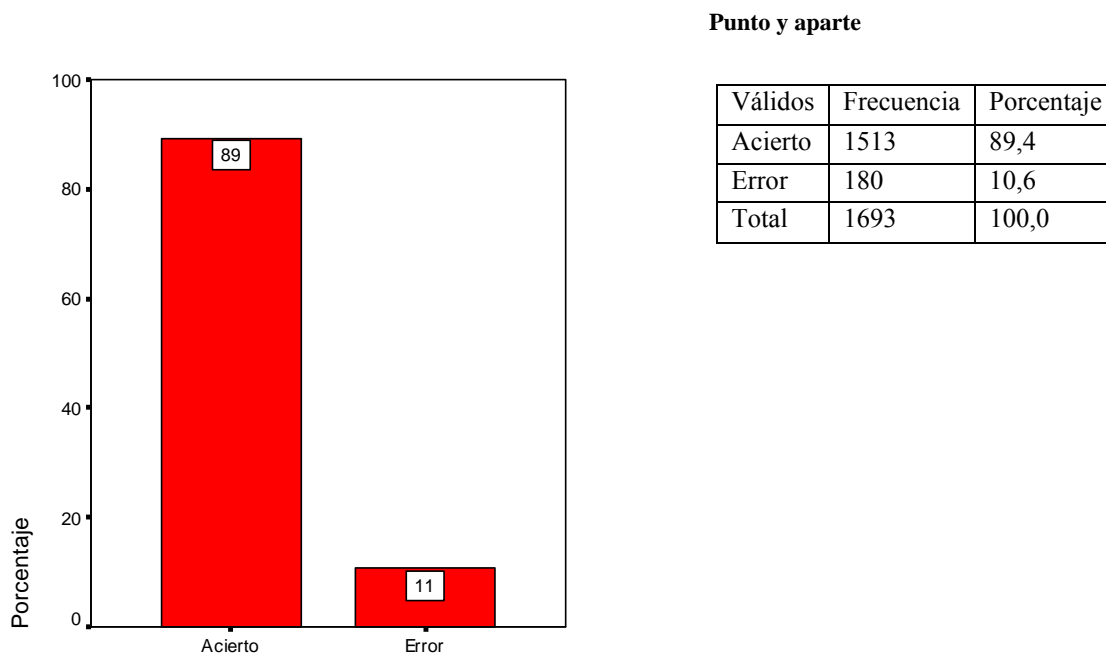
	Punto y aparte	Punto y seguido	Punto y coma	Dos puntos	Coma
Monolingües	22,8	46,3	2,0	3,1	130,3
Bilingües	20,7	50,0	1,6	3,1	116,5

Tabla 22. Frecuencia relativa (%) en cada signo según la lengua habitual

### 5.1.3. Análisis de los errores

Una vez expuestas las frecuencias de uso de los signos, es interesante para nuestro estudio tener en cuenta los errores que se han producido en cada uno de los signos de puntuación. Ello nos da una idea de qué signos presentan más dificultades a los alumnos y abre un camino para la intervención pedagógica.

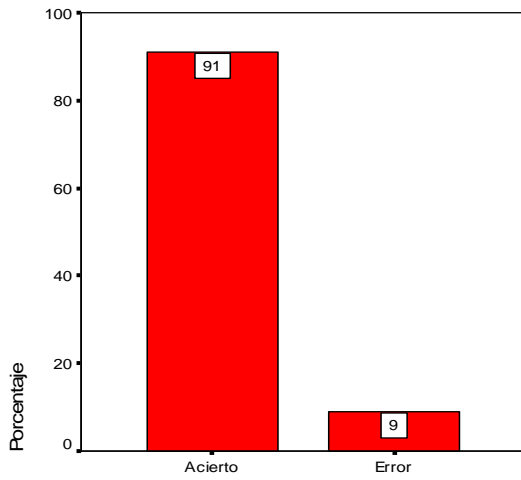
En el gráfico siguiente se pueden ver las frecuencias absolutas y relativas de aciertos y errores en cada uno de los signos analizados<sup>195</sup>.



<sup>195</sup> Pueden verse más gráficos sobre el comportamiento de los signos en cada grupo y grado en el Anexo VII.

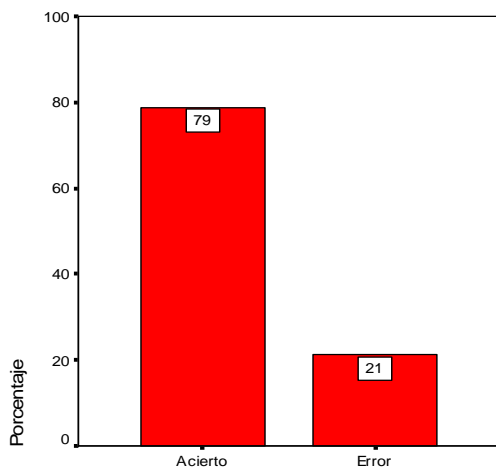
### Punto y seguido

Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Acierto	3506	91,0
Error	347	9,0
Total	3853	100,0



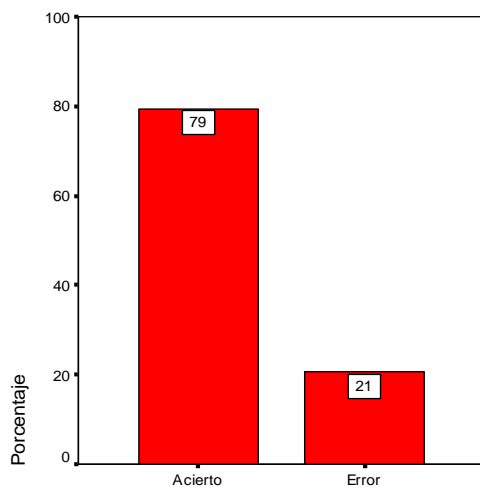
### Punto y coma

Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Acierto	112	78,9
Error	30	21,1
Total	142	100,0

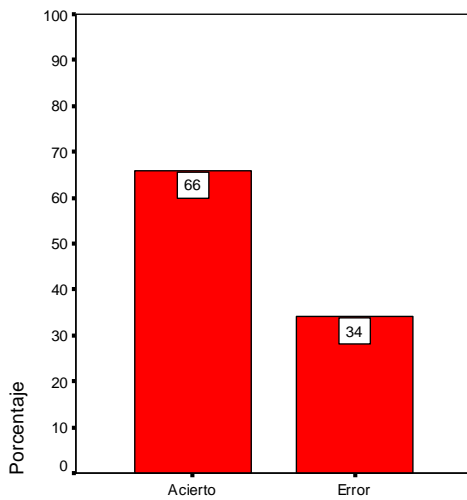


### Dos puntos

Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Acierto	197	79,4
Error	51	20,6
Total	248	100,0



## Coma



Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Acierto	6312	65,9
Error	3269	34,1
Total	9581	100,0

Gráfico 18. Frecuencias y porcentajes de aciertos y errores en cada uno de los signos.

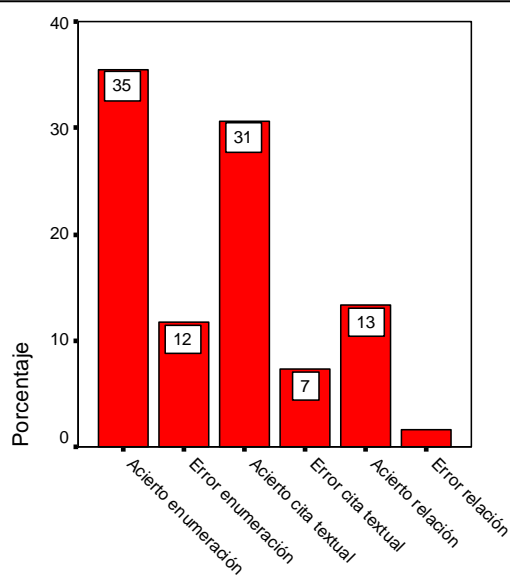
Una primera observación nos indica el orden creciente de los errores: punto y seguido, punto y aparte, dos puntos, punto y coma y coma. También es significativo que los signos con menor frecuencia de uso (dos puntos y punto y coma) registren un elevado porcentaje de errores, por lo que puede deducirse que son signos que se utilizan poco y, en la mayoría de las ocasiones, no se tiene mucho conocimiento sobre su funcionalidad.

Debido a que contienen diferentes variantes, creemos oportuno centrarnos en los signos de los dos puntos y de la coma. Con respecto a los dos puntos, el uso más frecuente se produce para anunciar una enumeración, y es también donde se produce un mayor porcentaje de error. Se utiliza también bastante para introducir citas textuales, aunque aquí la proporción de error es más baja. Con respecto a su empleo para conectar oraciones relacionadas entre sí, observamos que su frecuencia es mucho más baja, y, como ya se dijo, se emplea mayoritariamente en los textos de tipo expositivo-argumentativo.

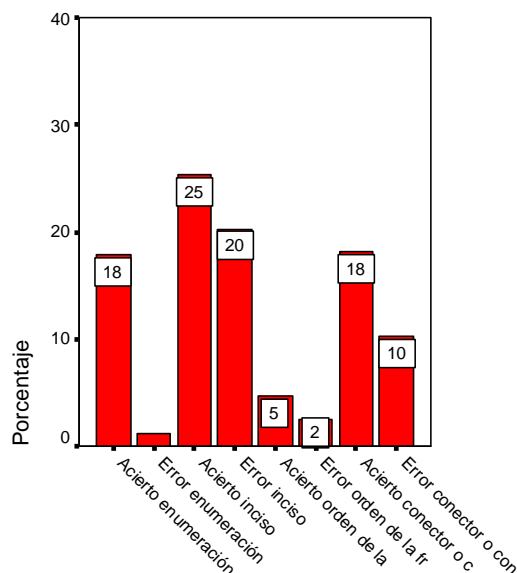
En lo referente a la coma, vemos que la mayor frecuencia de uso se centra en aquellas situaciones en que se emplea para marcar los incisos que interrumpen una oración<sup>196</sup>. Los errores son aquí muy numerosos, ya que el alumno, a menudo, olvida abrir o cerrar el inciso, no delimita bien las proposiciones adjetivas explicativas o no

<sup>196</sup> También incluimos aquí los casos en que el alumno emplea la coma por el punto, creyendo que está marcando un inciso o una pausa, cuando en realidad está delimitando una oración.

sabe separar correctamente los comentarios o explicaciones. También hay bastante confusión en el uso de este signo con conectores o conjunciones, bien porque no se separan los conectores del resto de la frase, bien por no usar este signo ante conjunción para delimitar oraciones compuestas. En lo referente al orden de la frase, su frecuencia no es muy alta, aunque más de la mitad de sus usos son erróneos. Por último, no se observa demasiada dificultad cuando se utiliza este signo para separar los miembros de una enumeración.



Dos puntos	Frecuencia	Porcentaje
Acierto en las enumeraciones	88	35,5
Error en las enumeraciones	29	11,7
Acierto citas textuales	76	30,6
Error citas textuales	18	7,3
Acierto relación	33	13,3
Error relación	4	1,6
TOTAL	248	100,0



Coma	Frecuencia	Porcentaje
Acierto en las enumeraciones	1706	17,8
Error en las enumeraciones	111	1,2
Acierto incisos	2426	25,3
Error incisos	1942	20,3
Acierto orden de las frases	444	4,6
Error orden de las frases	239	2,5
Acierto conectores	1736	18,1
Error conectores	977	10,2
TOTAL	9581	100,0

Gráfico 19. Frecuencias y porcentaje de aciertos y errores en el uso de los dos puntos y de la coma

Vamos ahora a analizar el porcentaje de error cometido en cada una de las variables lingüísticas en relación con las variables independientes. Eso nos dará una idea de cómo influyen en los signos de puntuación cada una de las variables consideradas.

	TIPOLOGÍA TEXTUAL		
	Narrativos	Descriptivos	Expositivo-argumentativos
Punto y aparte	11,9	10,4	9,0
Punto y seguido	8,0	10,5	8,4
Punto y coma	21,3	21,0	21,2
Dos puntos	19,1	18,5	24,4
Coma	40,1	30,0	30,5

Tabla 22. Porcentaje de error en cada signo según el tipo de texto

Con objeto de visualizar estos valores, el siguiente gráfico nos muestra que es en los textos narrativos donde, globalmente, los alumnos cometen más errores de puntuación. Tal vez la causa haya que buscarla en la mayor libertad creativa que se manifiesta en esta tipología textual y que también repercute en el uso de los signos. Hay que pensar que factores tan importantes como el ritmo están asociados a la narrativa y esto puede repercutir en los errores cometidos. Sin embargo, observamos que un signo importante, el punto y seguido, registra menos errores en los textos narrativos.

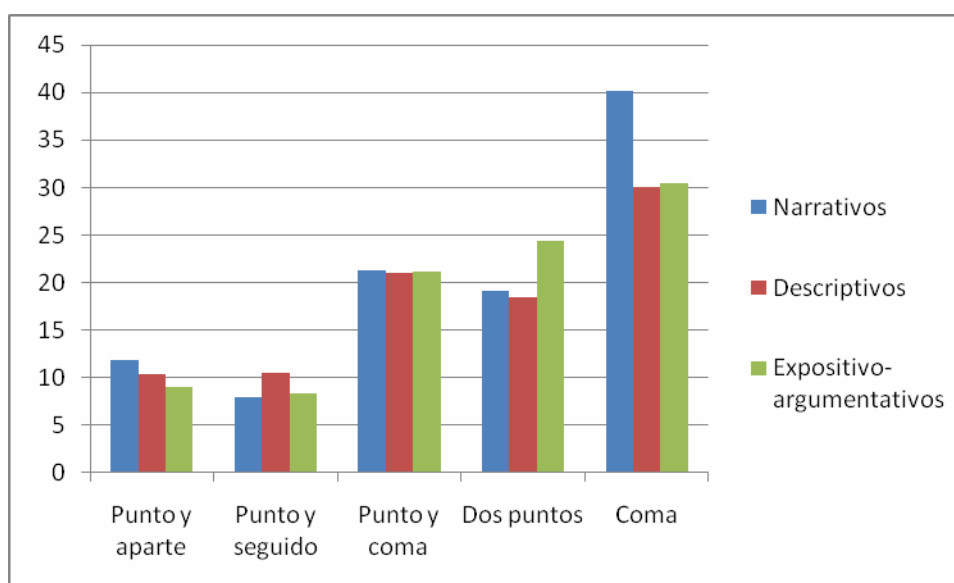


Gráfico 20. Porcentaje de error en cada signo según el tipo de texto

En cuanto al grupo y el grado, observamos que el grupo experimental tiene un número menor de errores, sobre todo en los signos más utilizados: el punto y seguido y la coma. No ocurre así con el signo de más baja frecuencia, el punto y coma, en el que los alumnos del grupo experimental cometen el doble de errores que sus compañeros del grupo de control<sup>197</sup>. El punto y aparte es el único signo en donde ambos grupos están igualados.

	GRUPO		GRADO	
	Experimental	Control	ESO	Bachillerato
Punto y aparte	10,7	10,5	11,9	9,5
Punto y seguido	5,4	13,7	10,5	7,2
Punto y coma	24,8	12,2	5,8	30,0
Dos puntos	12,2	28,8	21,9	18,6
Coma	28,7	39,9	35,7	32,6

Tabla 23. Porcentaje de error según el grupo y el grado

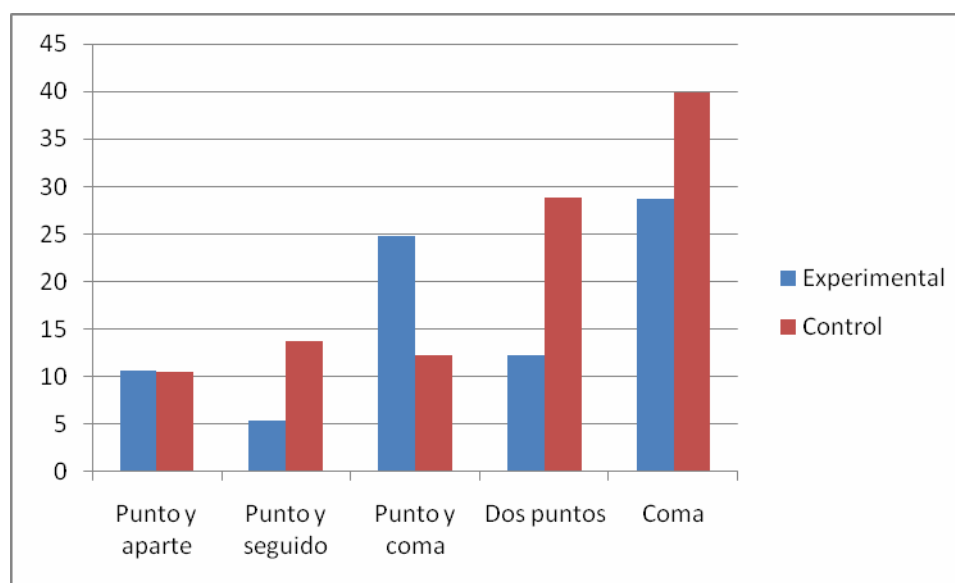


Gráfico 21. Porcentaje de error en cada signo según el grupo

<sup>197</sup> Hay que recordar que el grupo experimental utiliza este signo más del doble de veces que el grupo de control (véase tabla 17).



En cuanto al grado , según se muestra en la tabla 23, el Bachillerato utiliza más acertadamente cuatro de los cinco signos: punto y aparte, punto y seguido, dos puntos y coma. Sin embargo, hay una gran diferencia en el uso erróneo del punto y coma<sup>198</sup>.

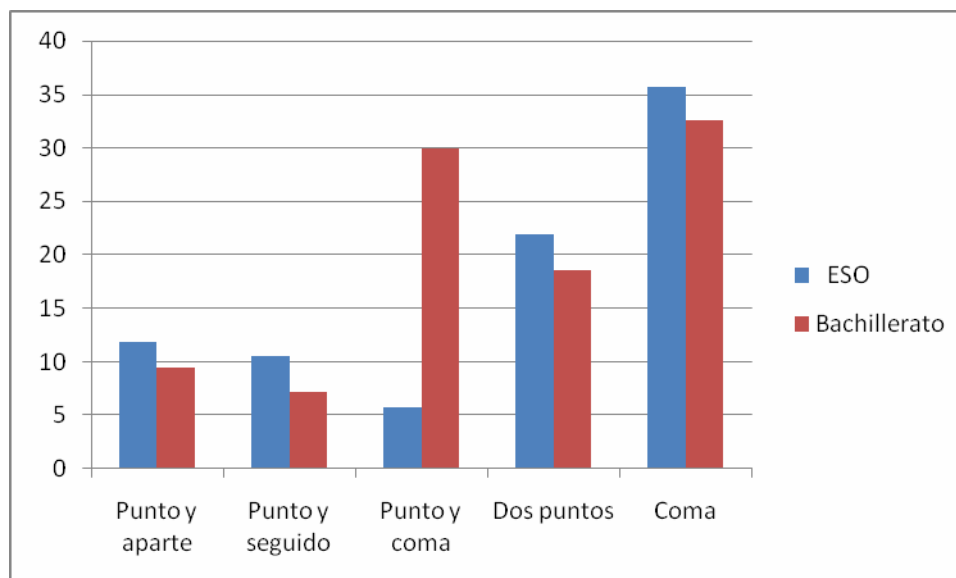


Gráfico 22. Porcentaje de error en cada signo según el grado

En referencia al tiempo de realización, como señala la tabla siguiente, se observan tendencias dispares: baja el porcentaje de error al final del primer curso en casi todos los signos (a excepción del punto y coma); se produce un ligero incremento al inicio del segundo curso en aquellos signos de mayor uso (punto y seguido y coma), que vuelve a situarlos casi como al principio, para volver a bajar en éstos el porcentaje de error al final de curso. El punto y aparte y los dos puntos, por ejemplo, van bajando paulatinamente sus porcentajes de error, y suben al final (ligeramente en el punto y aparte y de una manera considerable en los dos puntos<sup>199</sup>). En cuanto al punto y coma, su comportamiento es mucho más irregular: a pesar de que su frecuencia siempre se mantiene baja (de 30 a 40, según mostraba la tabla 18), los errores fluctúan entre un 35,3% al final del primer año, y el 3,3% al final del segundo.

<sup>198</sup> Recordemos que, según muestra de la tabla 17, la frecuencia de uso en el Bachillerato (90) era superior a la de la ESO (52).

<sup>199</sup> Paradójicamente (ver tabla 18), la frecuencia más alta de los dos puntos (75), al inicio del segundo curso, coincide con su porcentaje de error más bajo (13,3%).

	TIEMPO DE REALIZACIÓN			
	Inicial 1	Final 1	Inicial 2	Final 2
Punto y aparte	15,2	12,4	8,3	10,6
Punto y seguido	10,3	6,5	10,1	8,8
Punto y coma	15,8	35,3	27,5	3,3
Dos puntos	33,3	18,8	13,3	25,0
Coma	37,7	29,8	36,3	32,0

Tabla 24. Porcentaje de error en cada signo según el tiempo de realización

Como se visualiza en el siguiente gráfico, los signos con una distribución más abrupta son los menos usados, mientras que los más utilizados mantienen curvas más suaves.

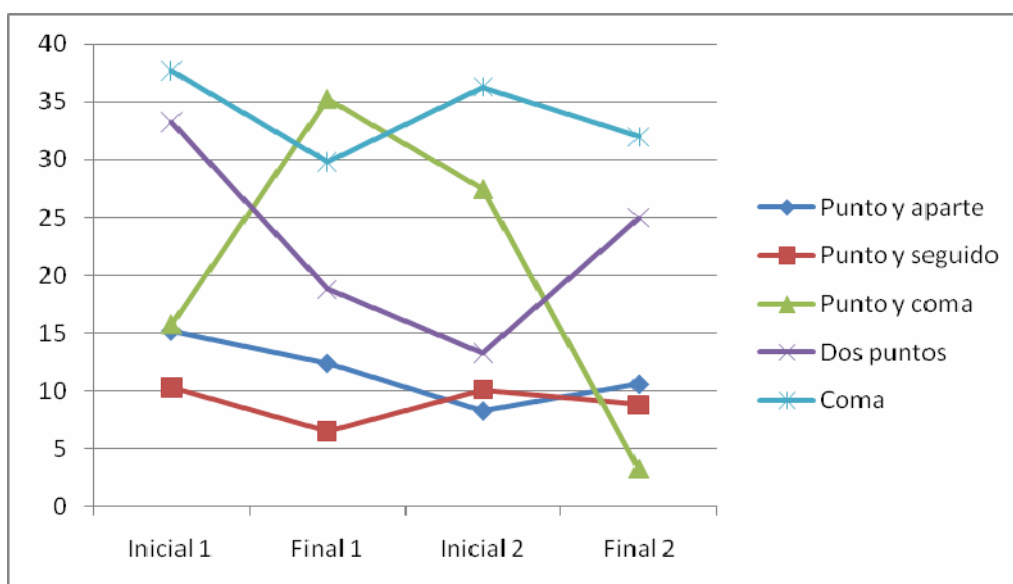


Gráfico 23. Porcentaje de errores de cada signo en el tiempo de realización

En cuanto a las variables de tipo social, observamos que, en relación al sexo, las mujeres cometen menos errores en los signos utilizados con más frecuencia (punto y aparte, punto y seguido y coma)<sup>200</sup>. Solamente en el punto y coma, las mujeres presentan mayor proporción de errores que los varones, si bien la frecuencia de uso de ellas (ver tabla 20) está muy por encima de la de ellos. En los dos puntos, ambos sexos están muy igualados.

<sup>200</sup> En general, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres. Así, los informes PISA de los años 2000, 2003 y 2006 señalan que las chicas obtienen puntuaciones claramente superiores a los chicos de 15 años en Comprensión lectora. En el estudio *Evaluación de la Secundaria Obligatoria 2000* (2003: 78), realizado por el MEC, también se muestra que las chicas cometen menos faltas de ortografía en el uso de las letras, la tilde o los signos de puntuación que sus compañeros.

	SEXO		NIVEL SOCIOCULTURAL			LENGUA	
	Varón	Mujer	Alto	Medio	Bajo	Monolingües	Bilingües
Punto y aparte	12,8	9,3	6,8	10,9	14,1	10,2	10,9
Punto y seguido	11,4	7,2	6,5	8,6	13,3	10,5	8,3
Punto y coma	10,0	27,2	12,0	21,2	28,1	18,2	23,0
Dos puntos	20,4	20,7	2,2	17,8	38,2	12,9	24,5
Coma	38,7	30,7	25,5	34,8	40,4	33,8	34,3

Tabla 25. Porcentaje de errores según las variables sociales

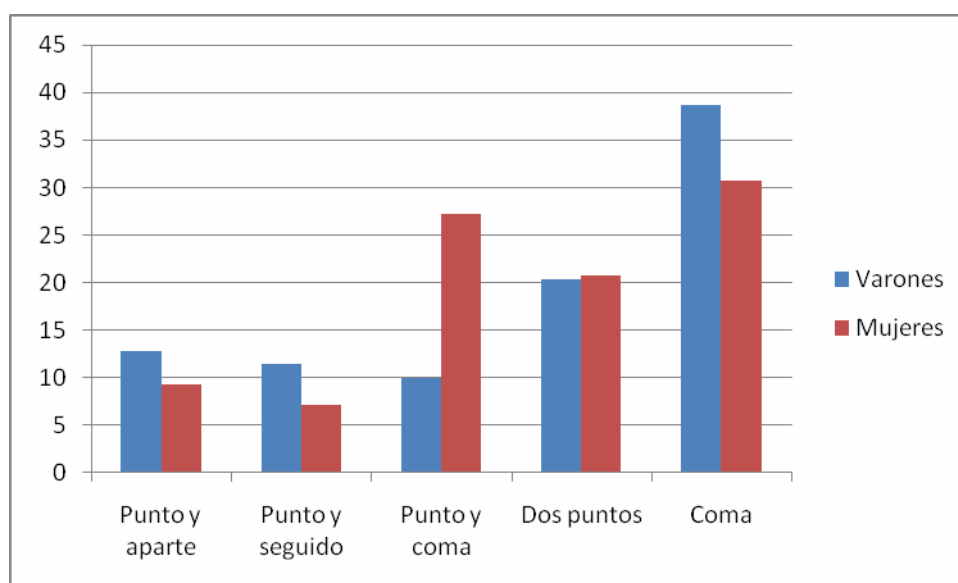


Gráfico 24. Porcentaje de errores en cada signo según el sexo

En relación con el nivel sociocultural, observamos que el nivel alto obtiene menos errores en todos los signos analizados. De igual forma, el nivel sociocultural medio obtiene mejores resultados que el bajo.

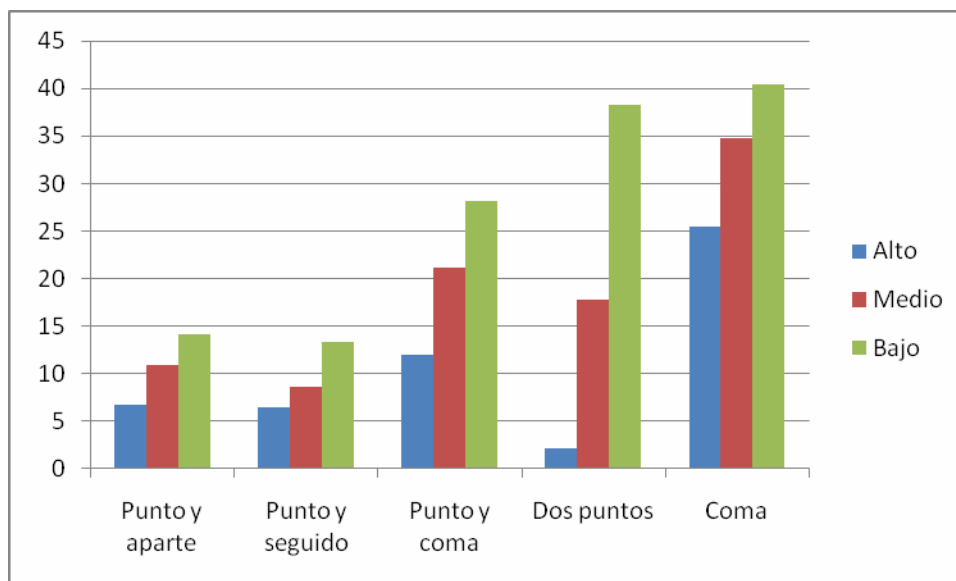


Gráfico 25. Porcentaje de error en cada signo según el nivel sociocultural

En líneas generales, y como ponen de relieve muchos estudios educativos, el nivel sociocultural influye considerablemente en el rendimiento escolar. Así, en las diferentes ediciones del informe PISA, la clase social del alumno condiciona de manera determinante los resultados del alumnado en todos los países participantes, incluso en aquellos abanderados en la mejora de la equidad (como sería el caso finlandés). Parece evidente, por tanto, que la escuela no puede cumplir en ningún país con el ideal de ser una institución totalmente compensadora de las desigualdades sociales existentes en la propia sociedad (Ferrer, Castel y Valiente, 2008: 23)<sup>201</sup>.

Por último, en cuanto a la lengua habitual, vemos que los estudiantes bilingües presentan un comportamiento similar en el punto y aparte; cometen menos errores en el punto y seguido; algo más que los monolingües en el uso de la coma<sup>202</sup> y, de forma más sustancial, en el punto y coma y en los dos puntos.

<sup>201</sup> En el citado estudio *Evaluación de la Secundaria Obligatoria 2000* (2003: 82), se muestra que el nivel de corrección en la expresión escrita, medida a través de un dictado, está en relación con el nivel de estudios de los padres, ya que cuanto más alto es éste, menor número de faltas cometen los alumnos, tanto en el uso de las letras, como de la tilde y de los signos de puntuación.

<sup>202</sup> Es el signo que manifiesta mayor frecuencia. Según muestra la tabla 20, los bilingües los usan casi el doble de veces.

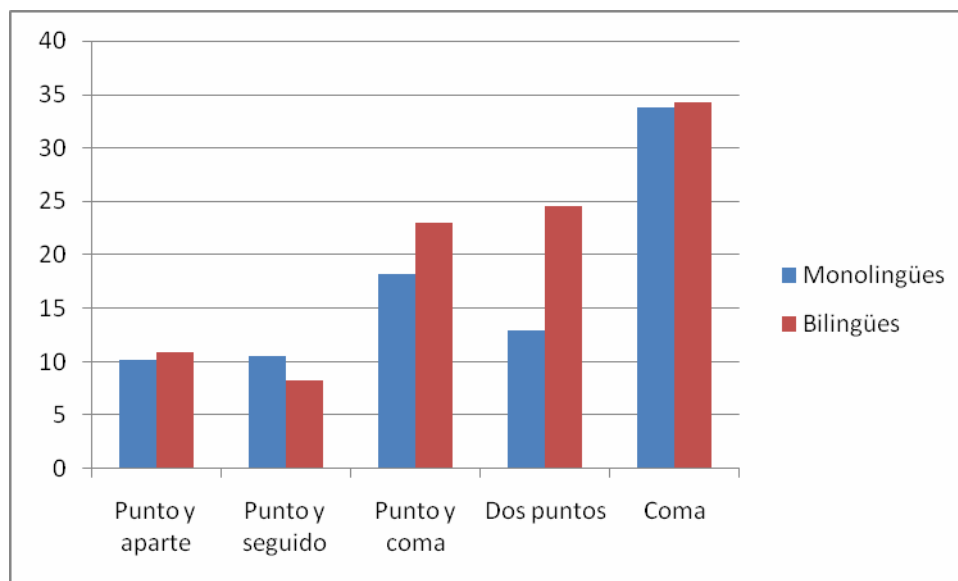


Gráfico 26. Porcentaje de error en cada signo según la lengua habitual

## 5.2. ANÁLISIS BIVARIANTE

Ya apuntamos anteriormente la distinción entre dos tipos de estadística: la estadística descriptiva y la estadística de inferencias. La primera busca solamente contabilizar y ordenar de manera cuantitativa los datos, mientras que la segunda da un paso más allá e intenta extrapolar esos datos a entidades mayores que en realidad no han sido investigadas en toda su extensión.

Realizamos, en primer lugar, un análisis bivalente, que nos va a permitir conocer la fiabilidad de los resultados obtenidos para poder refutar o no la hipótesis nula o de independencia. Esta hipótesis supone que los resultados obtenidos dependen del azar o de causas aleatorias; es decir, que no son significativos estadísticamente. El valor ‘p’ asignado para rechazar la hipótesis nula es 0,05 ( $p < 0,05$ ). Entre los valores calculados destacan el coeficiente de correlación y las tablas de contingencia, que ofrecen una serie de estadísticos que miden la relación entre las variables: el *chi* cuadrado, construido a partir de las diferencias entre las frecuencias observadas y esperadas bajo la hipótesis nula, prueba si existe asociación o no entre dichas variables, etc.

En segundo lugar se ha realizado un análisis factorial de componentes principales. Es éste un tipo de análisis multivariable<sup>203</sup> cuya finalidad básica es ayudar al

<sup>203</sup> La principal característica del análisis multivariable es el análisis simultáneo que se realiza entre las variantes dependientes y las independientes. De todos los métodos de análisis, se puede decir que el

investigador a descubrir e identificar las unidades llamadas *factores* en que se fundan muchas medidas. Este análisis reduce las dimensiones de los factores analizados para hacerlos más fácilmente comparables y descubrir así entre qué variables se da una mayor interacción.

Por último se ha realizado un análisis de regresión logística múltiple. Estos análisis de regresión o análisis probabilísticos estudian la relación entre dos o más variables (grupos de factores) y calculan las probabilidades de que aparezcan o no aparezcan las distintas variantes en determinadas condiciones lingüísticas y sociales. De este modo podemos conocer la probabilidad de que aparezca uno de los factores cuando diversos grupos de ellos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, están actuando simultáneamente. Esas probabilidades nos están indicando el comportamiento general de una comunidad, aunque sólo hayamos analizado una parte.

El modelo logístico de regresión con el que trabaja el variacionismo va más allá del uso exclusivo de las frecuencias relativas que miden porcentualmente la incidencia de cada variable, puesto que las conclusiones de este tipo de análisis pueden llevar a interpretaciones erróneas. Por eso, el modelo logístico debe tener en cuenta diferentes informaciones:

- Se necesita saber, teniendo en cuenta cada factor, cuántas veces ha aparecido en relación con los casos posibles. Esto se consigue mediante el recuento de las frecuencias absolutas y el cálculo de las relativas (tantos por ciento).
- Posteriormente hay que averiguar, también mediante un recuento, con qué frecuencia se da ese fenómeno cuando coinciden varios factores explicativos. Estos cruces de información dan lugar a puntos de intersección de los factores que constituyen las frecuencias.
- Estos datos pueden parecer suficientes para realizar un buen análisis, pero no nos dicen el peso específico de determinados factores. Para conocer este extremo hay que crear un modelo teórico en cada una de las fases de realización que tenga en cuenta todos los cruces posibles. Ese modelo teórico ha de estar formado por un conjunto de probabilidades, no de frecuencias, y en estadística la probabilidad de que aparezca un rasgo lingüístico determinado se da mediante

---

multivariado es el más apropiado para este tipo de investigación, puesto que casi todos los problemas de la conducta (sea o no lingüística) tienen una naturaleza multivariada y no pueden resolverse con una aproximación bivariable (de dos variables), debido a la complejidad de los temas. La regresión múltiple, que analiza las influencias comunes y específicas de dos o más variables independientes sobre una dependiente, es la forma más usada de los métodos multivariados (Kerlinger: 1991: 156).

un cálculo de regresión que nos muestre de qué modo las variables independientes están influyendo mutua y simultáneamente en una variable dependiente y se evalúen las influencias tanto directas como indirectas, puesto que una variable independiente puede estar influyendo indirectamente a través de otras variables.

El problema consiste, primero, en encontrar la relación entre las variables independientes, tomadas de forma simultánea, y la o las variables dependientes; en segundo lugar, habrá que determinar qué influencia tiene cada una de las variables independientes en la o las dependientes. Lo que el método de regresión hace es encontrar la mejor combinación posible de variables independientes ( $x_1$ ,  $x_2$ ,  $x_3$  ...), dada una variante dependiente ( $y$ ), y las relaciones entre las cuatro variables para que la correlación entre la combinación de las tres variables y  $y$  sea incrementada. El método crea una nueva variable, que es la combinación de  $x_1$ ,  $x_2$ ,  $x_3$  ... (llamada  $y'$ ). Entonces, la correlación múltiple es entre  $y$ , la variable dependiente observada, y  $y'$ , la variable dependiente predicha a partir del conocimiento de  $x_1$ ,  $x_2$ ,  $x_3$  ...

El propósito principal cuando se realiza una investigación es probar las hipótesis. Se suele hablar de dos tipos de hipótesis: sustantivas y estadísticas. La hipótesis sustantiva es una afirmación de la relación entre dos o más variables. Por ejemplo, en nuestro caso podríamos afirmar que 'los estudiantes con un nivel sociocultural alto dominan mejor la expresión escrita', pero, estrictamente hablando, esta hipótesis sustantiva no es susceptible de ser probada, puesto que no sabemos exactamente en qué consiste 'dominar la expresión escrita'. Esta afirmación tendría que ser traducida a términos operacionales, y ello se realiza mediante una hipótesis estadística: 'la media de errores en el uso de los signos de puntuación del grupo sociocultural bajo (B) es mayor que la del grupo sociocultural alto (A), o  $M_B > M_A$ '. Una hipótesis estadística sería, pues, una predicción de los resultados de los procedimientos estadísticos usados para analizar los datos cuantitativos de un problema de investigación.

Pero las hipótesis estadísticas tienen que ser comparadas con algo. Normalmente, la proposición  $M_B > M_A$  se evalúa comparándola con una proposición alternativa, y la alternativa usualmente seleccionada es la llamada *hipótesis nula* o *de independencia*. La hipótesis nula señala que no existe una relación asociativa entre las variables, y que el

factor estudiado no va a tener ningún efecto sistemático sobre la aparición del fenómeno, es decir, que el nivel sociocultural de los alumnos no tiene por qué estar interviniendo en los errores que se cometen en los signos de puntuación. Lo que tratamos de demostrar en este caso es que la hipótesis nula es falsa, no se corrobora, y que el nivel sociocultural de los alumnos sí que tiene algún tipo de influencia en el uso que éstos realizan de los signos de puntuación.

Para ello, los sociolingüistas realizan varios tipos de pruebas estadísticas: el análisis de varianza, la prueba t, *chi* cuadrado ( $\chi^2$ ) y correlación. Las dos primeras se aplican cuando las variables dependientes están organizadas en escalas de intervalos (técnicas estadísticas paramétricas) y, por tanto, quedan fuera de nuestro ámbito. El *chi* cuadrado y la correlación estudian escalas nominales, como la que nos ocupa, y se aplican técnicas no paramétricas.

Mediante la prueba del *chi* o *ji* cuadrado ( $\chi^2$ ) podemos comprobar si se ha obtenido un resultado ‘estadísticamente significativo’, es decir, que los resultados no se han dado por azar. La función de esta prueba es comparar los resultados obtenidos (la frecuencia obtenida o  $f_o$ ) con los que se esperaban debidos al azar (la frecuencia esperada o  $f_e$ )<sup>204</sup>. El resultado es una medida de la desviación entre las frecuencias obtenidas y las frecuencias esperadas por azar. El valor de  $\chi^2$  va de 0, el cual indica que no hay desviación alguna de las frecuencias obtenidas de las esperadas por azar, hasta un gran número de valores que se incrementan. Sólo los valores que estén por debajo de 0,05 ( $p < 0,05$ )<sup>205</sup> señalan un rechazo de la hipótesis nula y, por tanto, serán estadísticamente significativos.

Las tablas de contingencia que ofrecemos a continuación son un ejemplo de análisis bivalente. En dichas tablas, obtenidas con la aplicación informática del programa SPSS, se ha calculado el *chi* cuadrado de Pearson y se pueden ver los valores estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ) en cada uno de los signos de puntuación.

---

<sup>204</sup> La fórmula de la prueba de  $\chi^2$  es:  $\sum (f_o - f_e)^2 / f_e$

<sup>205</sup> El nivel 0,05 quiere decir que un resultado obtenido que es significativo a dicho nivel, podría ocurrir por azar sólo cinco veces en 100 intentos o experimentos. Este nivel se escogió originalmente porque se consideró que representaba un riesgo razonablemente satisfactorio.



Variable lingüística: punto y aparte

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	2,345	2	,310
Grupo de trabajo	,014	1	,907
Grado	2,647	1	,104
Tiempo de realización	15,361	3	<b>,002</b>
Sexo	5,322	1	<b>,021</b>
Nivel sociocultural	10,347	2	<b>,006</b>
Lengua habitual	,167	1	,683

Variable lingüística: punto y seguido

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	6,847	2	<b>,033</b>
Grupo de trabajo	79,576	1	<b>,000</b>
Grado	12,592	1	<b>,000</b>
Tiempo de realización	10,743	3	<b>,013</b>
Sexo	20,895	1	<b>,000</b>
Nivel sociocultural	25,240	2	<b>,000</b>
Lengua habitual	4,856	1	<b>0,28</b>

Variable lingüística: punto y coma

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	,002	2	,999
Grupo de trabajo	2,760	1	,097
Grado	11,613	1	<b>,001</b>
Tiempo de realización	11,420	3	<b>,010</b>
Sexo	5,734	1	<b>,017</b>
Nivel sociocultural	2,190	2	,334
Lengua habitual	,467	1	,494

Variable lingüística: dos puntos (global)

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	66,706	10	<b>,000</b>
Grupo de trabajo	15,079	5	<b>,010</b>
Grado	8,118	5	,150
Tiempo de realización	20,440	15	,156
Sexo	5,889	5	,317
Nivel sociocultural	43,474	10	<b>,000</b>
Lengua habitual	11,292	5	<b>,046</b>

-Dos puntos en enumeraciones

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	0,880	2	<b>0,644</b>
Grupo de trabajo	4,815	1	<b>0,028</b>
Grado	0,170	1	<b>0,680</b>
Tiempo de realización	6,935	3	<b>0,074</b>
Sexo	0,026	1	<b>0,872</b>
Nivel sociocultural	20,416	2	<b>0,000</b>
Lengua habitual	3,490	1	<b>0,062</b>

-Dos puntos en las citas textuales

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	6,410	2	<b>0,041</b>
Grupo de trabajo	9,277	1	<b>0,002</b>
Grado	0,026	1	<b>0,872</b>
Tiempo de realización	3,332	3	<b>0,343</b>
Sexo	0,561	1	<b>0,454</b>
Nivel sociocultural	2,934	2	<b>0,231</b>
Lengua habitual	0,010	1	<b>0,921</b>

- No hay valores estadísticamente significativos en la variante ‘coma en relación’.

Variable lingüística: coma (global)

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	396,886	14	<b>,000</b>
Grupo de trabajo	162,017	7	<b>,000</b>
Grado	63,865	7	<b>,000</b>
Tiempo de realización	135,381	21	<b>,000</b>
Sexo	79,778	7	<b>,000</b>
Nivel sociocultural	162,458	14	<b>,000</b>
Lengua habitual	25,650	7	<b>,001</b>

-Coma en enumeraciones

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	18,721	2	<b>0,000</b>
Grupo de trabajo	8,872	1	<b>0,003</b>
Grado	1,029	1	<b>0,310</b>
Tiempo de realización	16,974	3	<b>0,001</b>
Sexo	2,692	1	<b>0,101</b>
Nivel sociocultural	3,740	2	<b>0,154</b>
Lengua habitual	8,768	1	<b>0,003</b>

-Coma en incisos

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	64,034	2	<b>0,000</b>
Grupo de trabajo	80,179	1	<b>0,000</b>
Grado	20,995	1	<b>0,000</b>
Tiempo de realización	26,184	3	<b>0,000</b>
Sexo	51,220	1	<b>0,000</b>
Nivel sociocultural	85,731	2	<b>0,000</b>
Lengua habitual	3,316	1	<b>0,069</b>

-Coma en orden de las frases

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	9,285	2	<b>0,010</b>
Grupo de trabajo	37,265	1	<b>0,000</b>
Grado	0,386	1	<b>0,534</b>
Tiempo de realización	16,989	3	<b>0,001</b>
Sexo	2,723	1	<b>0,099</b>
Nivel sociocultural	16,561	2	<b>0,000</b>
Lengua habitual	5,428	1	<b>0,020</b>

-Coma en conectores

Variables explicativas	Valores $\chi^2$	gl	Significación (p)
Tipología textual	5,669	2	<b>0,059</b>
Grupo de trabajo	32,014	1	<b>0,000</b>
Grado	4,970	1	<b>0,026</b>
Tiempo de realización	14,569	3	<b>0,002</b>
Sexo	20,811	1	<b>0,000</b>
Nivel sociocultural	40,796	2	<b>0,000</b>
Lengua habitual	1,400	1	<b>0,237</b>

### 5.3. ANÁLISIS FACTORIAL

Frente a las limitaciones de hace unos años, en la actualidad se utilizan sobre todo métodos estadísticos que permiten trabajar con muchas variables simultáneamente. Como señala Moreno Fernández (1990: 152), las técnicas que integran el análisis multivariable tienen como finalidad descubrir o confirmar la existencia de agrupaciones, semejanzas o relaciones de diversa índole entre los datos de las variables observadas. Por regla general, debido a la complejidad matemática, al volumen de datos que se manejan y a la cantidad de factores que se valoran, requiere el auxilio de ordenadores personales.

Una de las aplicaciones es el análisis factorial de componentes principales, que reduce las dimensiones de los factores analizados para hacerlos más fácilmente comparables y descubrir entre qué variables se da una mayor interacción. Se trata de una técnica para representar las variables en un espacio de pequeña dimensión, denominado espacio factorial, que permite interpretar las relaciones entre ellas.

Veamos en las siguientes tablas el análisis factorial de cada uno de los signos de puntuación en los casos en que los alumnos han cometido error.

### 5.3.1. Punto y aparte

**Varianza total explicada(a)<sup>206</sup>**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulad.	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulad.
1	1,705	24,364	24,364	1,705	24,364	24,364	1,555	22,216	22,216
2	1,431	20,440	44,805	1,431	20,440	44,805	1,428	20,400	42,616
3	1,129	16,128	60,933	1,129	16,128	60,933	1,282	18,317	60,933
4	,921	13,158	74,091						
5	,772	11,030	85,121						
6	,611	8,735	93,856						
7	,430	6,144	100,000						

Tabla 26. Análisis factorial sobre el punto y aparte para los casos de error en su uso

Tras las operaciones realizadas, tres factores nos explican casi el 61% de la varianza total en la producción de errores. Las proyecciones de cada una de las variables sobre cada uno de los primeros factores, denominadas saturaciones, se disponen en la llamada matriz factorial (matriz de componentes), tal y como muestra la tabla 27. Observamos que las variables aparecen dispuestas en tres bloques asociados con cada uno de los tres factores. Cada bloque contiene aquel conjunto de variables tales que presentan máxima saturación en valor absoluto sobre un mismo factor. Si un conjunto de variables presenta saturaciones muy próximas a 1 en un mismo factor, dichas variables estarán correladas entre sí.

<sup>206</sup> El análisis de la varianza sirve para comparar si los valores de un conjunto de datos numéricos son significativamente distintos a los valores de otro o más conjunto de datos. Si la medida de tendencia central es la *media*, la medida de variabilidad es la *varianza*.

**Matriz de componentes(a,b)**

	Componente		
	1	2	3
Tipología textual	<b>,763</b>	,037	-,326
Grupo de trabajo	,421	,516	,433
Grado	-,191	<b>,613</b>	,136
Tiempo de realización	<b>,734</b>	-,012	-,444
Sexo	-,428	,572	-,409
Nivel sociocultural	,380	-,042	<b>,670</b>
Lengua habitual	-,208	-,676	,054

Tabla 27. Matriz de componentes en el punto y aparte en los casos de error

Además, para interpretar más fielmente los datos, la estadística suele aplicar la rotación de los ejes de los subespacios. La mayoría de los autores argumenta que es necesario rotar las matrices factoriales si se quiere interpretarlas adecuadamente. El objetivo de la rotación de los factores originales es obtener una solución más interpretable, en el sentido de que las variables fuertemente correlacionadas entre sí presenten saturaciones altas sobre un mismo factor y bajas sobre el resto (Matriz de componentes rotados, tabla 28). Si dos variables presentan saturaciones altas, próximas a 1 en valor absoluto, sobre un mismo factor, entonces están correlacionadas entre sí.

**Matriz de componentes rotados(a,b)**

	Componente		
	1	2	3
Tipología textual	<b>,823</b>	,040	,105
Grupo de trabajo	,147	,580	,522
Grado	-,226	<b>,614</b>	-,054
Tiempo de realización	<b>,858</b>	-,023	-,004
Sexo	-,152	,502	-,635
Nivel sociocultural	-,016	,049	<b>,770</b>
Lengua habitual	-,215	-,676	,021

Tabla 28. Matriz de componentes rotados sobre el punto y aparte en los casos de error

Analizando la solución obtenida, podemos concluir que existen tres subconjuntos claramente diferenciados de variables:

[Tipología textual y Tiempo de realización], [Grado], [Nivel sociocultural]

Por consiguiente, del conjunto de las siete variables, tipología textual, grupo, grado, tiempo de realización, sexo, nivel sociocultural y lengua habitual, observadas sobre una

muestra, podemos pasar a un grupo reducido de tres variables, no directamente observables, de tal forma que:

- La variabilidad total de la muestra está representada al 60,9%
- Cada variable en particular está representada en una proporción igual a la comunalidad<sup>207</sup> sobre el conjunto de los tres factores.
- El primer factor representa la información de las variables Tipología textual y Tiempo de realización, y explica el 24,36% de la varianza total.
- El segundo representa la información de Grado, y explica el 20,4%.
- El tercero, la de Nivel sociocultural<sup>208</sup>, y explica el 16,12%.

El valor de cada uno de los tres factores para los casos en que se ha producido error en el uso de punto y aparte vendrá dado por la puntuación factorial correspondiente.

Veamos ahora en las tablas siguientes el análisis factorial aplicado a los restantes signos de puntuación (sólo para los casos de error).

### 5.3.2. Punto y seguido

**Varianza total explicada(a)**

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulad.	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,469	20,979	20,979	1,469	20,979	20,979	1,382	19,747	19,747
2	1,306	18,661	39,641	1,306	18,661	39,641	1,329	18,984	38,731
3	1,181	16,867	56,508	1,181	16,867	56,508	1,244	17,777	56,508
4	,976	13,947	70,456						
5	,770	11,004	81,459						
6	,738	10,542	92,002						
7	,560	7,998	100,000						

<sup>207</sup> La comunalidad es la suma de los cuadrados de las cargas factoriales de una prueba o variable.

<sup>208</sup> Recordemos que en las tablas de contingencia sólo el tiempo de realización, el sexo y el nivel sociocultural ofrecían un  $p < 0,05$ .

**Matriz de componentes rotados(a,b)**

	Componente		
	1	2	3
tipología textual	,058	<b>,754</b>	-,040
grupo de trabajo	-,191	-,128	<b>,810</b>
grado	<b>,699</b>	-,220	,271
tiempo de realización	-,241	<b>,733</b>	,115
sexo	<b>,645</b>	-,094	-,044
nivel sociocultural	-,578	-,285	,311
lengua habitual	-,213	-,262	-,634

5.3.3. Punto y coma

**Varianza total explicada(a)**

Compo- nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulad	Total	% de la varianza	% acumulad	Total	% de la varianza	% acumulad
	1	2,069	29,552	29,552	2,069	29,552	29,552	1,913	27,333
2	1,615	23,067	52,618	1,615	23,067	52,618	1,573	22,474	49,807
3	1,291	18,439	71,057	1,291	18,439	<b>71,057</b>	1,488	21,250	<b>71,057</b>
4	,980	13,996	85,053						
5	,507	7,245	92,298						
6	,376	5,374	97,672						
7	,163	2,328	100,000						

**Matriz de componentes rotados(a,b)**

	Componente		
	1	2	3
Tipología textual	<b>,888</b>	,066	,101
Grupo de trabajo	,286	-,048	<b>,832</b>
Grado	,106	<b>,869</b>	-,190
Tiempo de realización	<b>,924</b>	-,145	,019
Sexo	-,288	<b>,771</b>	,124
Nivel sociocultural	-,176	-,050	,698
Lengua habitual	-,254	-,440	-,497

### 5.3.4. Dos puntos

#### a) Error en las enumeraciones

**Varianza total explicada(a)**

Compo- nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
	1	2,387	34,102	34,102	2,387	34,102	34,102	1,880	26,863
2	1,357	19,390	53,492	1,357	19,390	53,492	1,632	23,307	50,171
3	1,256	17,944	71,437	1,256	17,944	71,437	1,489	21,266	71,437
4	,884	12,631	84,068						
5	,580	8,281	92,349						
6	,369	5,275	97,624						
7	,166	2,376	100,000						

**Matriz de componentes rotados(a,b)**

	Componente		
	1	2	3
Tipología textual	<b>,926</b>	,022	,155
Grupo de trabajo	,110	<b>,768</b>	,138
Grado	,002	-,894	,064
Tiempo de realización	<b>,874</b>	,100	-,096
Sexo	,433	,439	,333
Nivel sociocultural	,218	,191	<b>,773</b>
Lengua habitual	-,112	-,055	<b>,851</b>



b) Error en las citas textuales

**Varianza total explicada(a)**

Com- ponente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulad.	Total	% de la varianza	% acumulad.	Total	% de la varianza	% acumulad.
1	3,015	43,069	43,069	3,015	43,069	43,069	2,527	36,094	36,094
2	1,757	25,102	68,171	1,757	25,102	68,171	1,824	26,059	62,153
3	1,181	16,865	85,036	1,181	16,865	<b>85,036</b>	1,602	22,884	85,036
4	,615	8,788	93,824						
5	,319	4,564	98,388						
6	,084	1,203	99,591						
7	,029	,409	100,000						

**Matriz de componentes rotados(a,b)**

	Componente		
	1	2	3
Tipología textual	-,604	,073	<b>,618</b>
Grupo de trabajo	-,012	,028	-,947
Grado	<b>,886</b>	,049	-,333
Tiempo de realización	-,874	-,127	,045
Sexo	<b>,755</b>	,272	,199
Nivel sociocultural	,132	<b>,935</b>	,281
Lengua habitual	-,153	-,923	,301

c) Error en relación<sup>209</sup>

Al haber menos de dos casos, al menos una de las variables tiene varianza cero. Hay sólo una variable en el análisis o no se han podido calcular los coeficientes de correlación para todos los pares de variables.

<sup>209</sup> Para este caso, ver frecuencias de uso.

### 5.3.5. Coma

#### a) Error en las enumeraciones

##### Varianza total explicada(a)

Compo- nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulad.
1	2,033	29,043	29,043	2,033	29,043	29,043	1,762	25,173	25,173
2	1,581	22,587	51,630	1,581	22,587	51,630	1,605	22,923	48,096
3	1,241	17,727	69,357	1,241	17,727	69,357	1,488	21,260	69,357
4	,895	12,791	82,148						
5	,514	7,336	89,484						
6	,388	5,538	95,022						
7	,348	4,978	100,000						

##### Matriz de componentes rotados(a,b)

	Componente		
	1	2	3
Tipología textual	,884	,045	-,046
Grupo de trabajo	,042	,839	-,169
Grado	-,426	,139	,763
Tiempo de realización	,873	,047	-,084
Sexo	,027	-,193	,860
Nivel sociocultural	,183	,432	,359
Lengua habitual	,040	-,809	-,016

b) Error en los incisos

**Varianza total explicada(a)**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulad.	Total	% de la varianza	% acumulad.	Total	% de la varianza	% acumulad.
1	1,545	22,078	22,078	1,545	22,078	22,078	1,416	20,232	20,232
2	1,354	19,350	41,428	1,354	19,350	41,428	1,411	20,155	40,387
3	1,232	17,599	59,027	1,232	17,599	59,027	1,305	18,641	59,027
4	,876	12,521	71,548						
5	,745	10,645	82,193						
6	,674	9,632	91,825						
7	,572	8,175	100,000						

**Matriz de componentes rotados(a,b)**

	Componente		
	1	2	3
Tipología textual	,035	,134	,811
Grupo de trabajo	,747	-,146	,108
Grado	,067	,818	-,069
Tiempo de realización	,002	-,192	,791
Sexo	-,113	,790	,022
Nivel sociocultural	,637	-,078	,009
Lengua habitual	-,659	-,187	,067

c) Error en el orden de las frases

**Varianza total explicada(a)**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulad.	Total	% de la varianza	% acumulad.	Total	% de la varianza	% acumulad.
1	1,715	24,499	24,499	1,715	24,499	24,499	1,632	23,321	23,321
2	1,461	20,877	45,376	1,461	20,877	45,376	1,502	21,457	44,778
3	1,173	16,755	62,131	1,173	16,755	62,131	1,215	17,353	62,131
4	,874	12,479	74,611						
5	,726	10,374	84,985						
6	,589	8,410	93,395						
7	,462	6,605	100,000						

**Matriz de componentes rotados(a,b)**

	Componente		
	1	2	3
Tipología textual	,081	,793	,104
Grupo de trabajo	,701	-,095	-,077
Grado	,334	-,282	,690
Tiempo de realización	-,074	,847	-,142
Sexo	-,195	,158	,833
Nivel sociocultural	,671	-,061	,084
Lengua habitual	-,728	-,196	-,024

d) Error en los conectores o conjunciones

**Varianza total explicada(a)**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulad.	Total	% de la varianza	% acumulad.	Total	% de la varianza	% acumulad.
1	1,474	21,051	21,051	1,474	21,051	21,051	1,390	19,862	19,862
2	1,371	19,587	40,638	1,371	19,587	40,638	1,379	19,698	39,560
3	1,191	17,010	57,648	1,191	17,010	57,648	1,266	18,089	57,648
4	,976	13,950	71,598						
5	,826	11,799	83,397						
6	,623	8,895	92,292						
7	,540	7,708	100,000						

**Matriz de componentes rotados(a,b)**

	Componente		
	1	2	3
Tipología textual	<b>,787</b>	-,036	,141
Grupo de trabajo	-,021	<b>,803</b>	-,164
Grado	-,163	,105	<b>,784</b>
Tiempo de realización	<b>,801</b>	-,004	-,252
Sexo	,082	-,094	<b>,715</b>
Nivel sociocultural	-,221	<b>,511</b>	,000
Lengua habitual	-,216	-,672	-,174

Tabla 29. Análisis factorial aplicado a cada uno de los signos para los casos de error

Como se ha observado, el análisis factorial permite averiguar los factores o variables que están influyendo realmente en el proceso -por ejemplo, la tipología textual o el grupo-, pero no nos dice qué tipo de texto o que grupo es realmente significativo. Para ello es necesario realizar un análisis de regresión.

#### 5.4. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LOGÍSTICA

Hasta ahora hemos averiguado qué variables o grupos de factores son estadísticamente significativos en cada uno de los signos de puntuación y cuáles muestran mayor incidencia en la varianza total, pero todavía no sabemos la importancia o peso específico de cada una de las variantes que las componen. Es decir, podemos saber, por ejemplo, que el grado es una variable estadísticamente significativa a la hora de analizar los errores que se han producido en el punto y aparte, pero no sabemos el peso específico de cada uno de los grupos (ESO y Bachillerato) en el comportamiento de la variable dependiente. Hoy en día existen técnicas y aplicaciones estadísticas que nos permiten averiguar estas y otras informaciones sin necesidad de realizar complicadas operaciones y sin necesidad de tener conocimientos muy profundos de estadística. Los programas VARBRUL permiten trabajar con la covariación sociolingüística y los presentan de una forma adecuada a los intereses de los investigadores. Uno de los programas de la familia VARBRUL es el GOLDVARB 2001, que hemos utilizado en este estudio. Además, como pone de manifiesto Moreno Fernández (1994: 113), la realización de un análisis sociolingüístico no es un proceso lineal del tipo codificación de datos > introducción de datos en el ordenador > análisis > interpretación de los resultados, sino que la fase final exige muchas veces repetir

algunos de los pasos anteriores o replantearse ciertas fases del trabajo. Así pues, con este programa, repetiremos algunos de los pasos realizados anteriormente con el fin de que el programa GOLDVARB nos confirme o no lo analizado con el programa SPSS utilizado en fases anteriores y, de esa manera, lograr mayor confianza y seguridad en los resultados obtenidos. Lo más importante, en todo caso, es conseguir la mayor cantidad de información posible sobre cada uno de los signos de puntuación (variables dependientes) en relación con las variables independientes.

La aplicación de estos programas de análisis probabilístico nos da información sobre cuándo una serie de factores explicativos aparecen conjuntamente, y si estos factores contribuyen significativamente a explicar los datos o si deben ser desestimados. Así pues, después de este análisis, estamos en condiciones de saber qué grupos de factores (variables) y qué factores (variantes) son realmente importantes para nuestro trabajo porque están explicando el comportamiento lingüístico en la producción de errores<sup>210</sup> y qué factores pueden ser desestimados porque no están influyendo para nada en el uso de los signos. Por tanto, la aplicación de estos programas tiene como uno de sus principales objetivos determinar la fiabilidad de los análisis.

No es nuestro propósito explicar aquí el funcionamiento del programa GOLDVARB<sup>211</sup>, sino solamente dar una interpretación de los datos obtenidos después de realizar el llamado ‘análisis binomial de subida y bajada’ (*Binomial Up & Down*), que es un análisis de regresión escalonada (paso a paso) que se compone de una sucesión de etapas. Tanto en la fase de ascenso (*Up*) como en la de descenso (*Down*), el programa compara la verosimilitud en cada una de las etapas y señala el grupo o la combinación de grupos de mayor verosimilitud (significación  $p > 0,05$ ). Dentro de cada grupo de factores, observamos también el efecto o el peso (*Weight*) de cada una de las variantes dentro de los grupos de factores. Generalmente, si una probabilidad es superior a 0,5 indica que el factor explicativo favorece la variante estudiada; si es inferior, no la favorece, y cuando es exactamente 0,5, el factor es indiferente o no resulta significativo en relación con la variante. Esta manera de presentar la información facilita al observador la labor de interpretación y el rigor de los resultados.

---

<sup>210</sup> Por ejemplo, si el uso erróneo del punto y aparte tiene una relación directa con la tipología textual y si la mayor incidencia en el fallo está en los textos narrativos.

<sup>211</sup> Pueden consultarse los manuales de Sankoff, Tagliamonte y Smith (2005), y el de Tagliamonte (2006).

En el siguiente cuadro se reproducen los resultados obtenidos del análisis binomial de subida y bajada (*Stepping Up* y *Stepping Down*) del punto y aparte, considerando como objeto de análisis los errores cometidos en su utilización.

#### 5.4.1. Variable lingüística: punto y aparte

```
Input 0,106
Run # 17, 24 cells: Up
Convergence at Iteraction 5
Group # 3 - - 2: 0,453, 1: 0,547
Group # 4 - - 1: 0,606, 2: 0,551, 3: 0,441, 4: 0,401
Group # 6 - - 2: 0,514, 1: 0,390, 3: 0,597
Log likelihood = -558,315 Maximum posible likelihood = -534,802
Fit: X-square(18) = 47,025, rejected, p = 0,0105

Run # 43, 24 cells: Down
Convergence at Iteraction 5
Group # 3 - - 2: 0,453, 1: 0,547
Group # 4 - - 1: 0,606, 2: 0,551, 3: 0,441, 4: 0,401
Group # 6 - - 2: 0,514, 1: 0,390, 3: 0,597
Log likelihood = -558,315 Maximum posible likelihood = -534,802
Fit: X-square(18) = 47,025, rejected, p = 0,0105

All remaining groups significant
Groups eliminated while stepping down: 7 2 5 1
Best stepping up run: # 17
Best stepping down run: # 43
```

Cuadro 23. Análisis binomial de subida y bajada en el punto y aparte

La interpretación de los datos es la siguiente:

- Los grupos de factores eliminados en este análisis son: 7 (lengua habitual), 2 (grupo de trabajo), 5 (sexo) y 1 (tipo de texto).
- La mejor combinación de todos los grupos de factores se da en la subida 17 y en la bajada 43.
- Existe total coincidencia en los valores indicados en ambas etapas: input, grupos de factores y factores. Todo ello concede plena fiabilidad y confianza en los resultados.
- La mayor incidencia en el error viene señalada por los siguientes grupos de factores:

- 3 (grado), donde la variante ESO (0,547) presenta mayor peso específico, aunque con escasa diferencia sobre el Bachillerato (0,453).
- 4 (tiempo de realización), donde el mayor peso específico (0,606) se encuentra en la variante 1 (fase inicial), y va descendiendo en la siguientes fases: 2 (0,551), 3 (0,441) y 4 (0,401).
- 6 (nivel sociocultural), donde la variante 3, correspondiente al nivel sociocultural bajo, presenta mayor peso específico (0,597), con escasa diferencia con el nivel medio (0,514), pero a una distancia considerable del el nivel sociocultural alto (0,390)

Como se señaló en el estudio de frecuencias, el error en el uso del punto y aparte (10,6%) presentaba estos indicadores:

- En el grado, la ESO comete más errores (11,9%) que el Bachillerato (9,5%).
- En el tiempo de realización, el mayor porcentaje de errores se comete en la fase inicial del primer curso (15,2%), y va descendiendo paulatinamente (12,4%, 8,3%), aunque aumenta un poco al final de la experiencia (10,6%).
- El nivel sociocultural bajo obtiene el mayor porcentaje de error (14,1%), seguido por el medio (10,9%). El nivel sociocultural alto presenta un 6,8% de error.

Las demás variables presentan estos indicadores:

- Tipología textual: narrativos (11,9%), descriptivos (10,4%) y expositivo-argumentativos (9,0%).
- Grupo: grupo experimental (10,7%) y grupo de control (10,5%).
- Sexo: varones (12,8%) y mujeres (9,3%).
- Lengua habitual: monolingües (10,2%) y bilingües (10,9%)

En relación a todos los análisis realizados (análisis bivariante, análisis factorial y análisis de regresión) observamos que tanto el tiempo de realización como el nivel sociocultural son significativos en todos ellos; el grado, en los dos últimos, y sexo aparece sólo en el primero.

En la prueba del *chi* cuadrado eran estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ): tiempo de realización (0,002), sexo (0,021) y nivel sociocultural (0,006). En el análisis factorial: tipología textual (0,823), tiempo de realización (0,858), grado (0,614) y nivel



sociocultural (0,770). Por último, como se ha visto, el análisis de regresión selecciona grado (y, dentro de él, la variante ESO), el tiempo de realización (fase inicial) y el nivel sociocultural (bajo).

#### 5.4.2. Variable lingüística: punto y seguido

En cuanto al punto y seguido, el siguiente cuadro reproduce los resultados obtenidos del análisis binomial de subida y bajada (*Stepping Up* y *Stepping Down*) cuando se ha producido error en su utilización.

```
Input 0,090
Run # 24, 106 cells: Up
Convergence at Iteraction 5
Group # 1 - - 2: 0,542, 1: 0,465, 3: 0,492
Group # 2 - - 1: 0,379, 2: 0,621
Group # 3 - - 2: 0,443, 1: 0,557
Group # 4 - - 1: 0,539, 2: 0,426, 3: 0,550, 4: 0,486
Group # 6 - - 3: 0,560, 2: 0,473, 1: 0,467
Log likelihood = -1105,580 Maximum posible likelihood = -1030,033
Fit: X-square(97) = 151,094, rejected, p = 0,0000

Run # 41, 106 cells: Down
Convergence at Iteraction 5
Group # 1 - - 2: 0,542, 1: 0,465, 3: 0,492
Group # 2 - - 1: 0,379, 2: 0,621
Group # 3 - - 2: 0,443, 1: 0,557
Group # 4 - - 1: 0,539, 2: 0,426, 3: 0,550, 4: 0,486
Group # 6 - - 3: 0,560, 2: 0,473, 1: 0,467
Log likelihood = -1105,580 Maximum posible likelihood = -1030,033
Fit: X-square(97) = 151,094, rejected, p = 0,0000

All remaining groups significant
Groups eliminated while stepping down: 7 5
Best stepping up run: # 24
Best stepping down run: # 41
```

Cuadro 24. Resultados del análisis binomial de subida y bajada en el punto y seguido

La interpretación de datos es la siguiente:

- Los grupos de factores eliminados en este análisis son: 7 (lengua habitual) y 5 (sexo).
- La mejor combinación de todos los grupos de factores se da en la subida 24 y en la bajada 41.

- Existe total coincidencia en los valores indicados en ambas etapas: input, grupos de factores y factores. Todo ello confirma la fiabilidad y confianza en los resultados.
- La mayor incidencia en el error viene señalada por los siguientes grupos de factores:
  - 1 (tipología textual), donde la variante texto descriptivo (0,542) presenta mayor peso específico. Le siguen la variante texto expositivo-argumentativo (0,492) y texto narrativo (0,465).
  - 2 (grupo de trabajo), donde la variante grupo de control (0,621) presenta un peso específico muy superior al grupo experimental (0,379).
  - 3 (grado), donde la variante ESO (0,557) supera a la variante Bachillerato (0,443).
  - 4 (tiempo de realización), en donde el mayor peso se encuentra en la variantes iniciales del segundo curso (0,550) y del primero (0,539).
  - 6 (nivel sociocultural), donde el mayor peso específico se sitúa en la variante nivel bajo (0,560).

Como se señaló en el estudio de frecuencias, el error en el uso del punto y aparte (9%) presentaba estos indicadores:

- En la tipología textual: narrativos (8,0%), descriptivos (10,5%) y expositivo-argumentativos (8,4%).
- En el grupo de trabajo: experimental (5,4%) y de control (13,7%).
- En el grado, ESO (10,5%) y Bachillerato (7,2%).
- En el tiempo de realización: inicial 1 (10,3%), final 1 (6,5%), inicial 2 (10,1%) y final 2 (8,8%).
- En el nivel sociocultural: nivel alto (6,5%), medio (8,6%) y bajo (11,3%).
- En el sexo: varones (11,4%) y mujeres (7,2%).
- En la lengua habitual: monolingües (10,5%) y bilingües (8,3%).

En relación a todos los análisis realizados (análisis bivariante, análisis factorial y análisis de regresión) observamos que la prueba del *chi* cuadrado selecciona todas las variables; el análisis factorial destaca como factores relevantes la tipología textual, el grupo de trabajo, el grado, el tiempo de realización y el sexo, mientras que el análisis de regresión deja fuera esta última variable e incluye el nivel sociocultural.

En la prueba del *chi* cuadrado todas las variables son estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ): tipología textual (0,033), grupo (0,000), grado (0,000), tiempo de realización (0,000), sexo (0,000), nivel sociocultural (0,000) y lengua habitual (0,028). En el análisis factorial: grado (0,699), sexo (0,645), tipología textual (0,754), tiempo de realización (0,733) y grupo de trabajo (0,810). Por último, como se ha visto, el análisis de regresión selecciona la tipología textual (variante: texto descriptivo), el grupo de trabajo (control), el grado (ESO) y el nivel sociocultural (bajo).

#### 5.4.3. Variable lingüística: punto y coma

En el siguiente cuadro podemos ver los resultados obtenidos en el análisis binomial de subida y bajada' del punto y coma cuando se ha producido error en su utilización.

```

Input 0,211

Run # 11, 8 cells: Up
Convergence at Iteration 6
Group # 3 -- 2: 0.659, 1: 0.243
Group # 4 -- 1: 0.521, 2: 0.707, 3: 0.615, 4: 0.151
Log likelihood = -61.420 Maximum possible likelihood = -59.529
Fit: X-square(4) = 3.781, accepted, p = 0.4442

Run # 43, 8 cells: Down
Convergence at Iteration 6
Group # 3 -- 2: 0.659, 1: 0.243
Group # 4 -- 1: 0.521, 2: 0.707, 3: 0.615, 4: 0.151
Log likelihood = -61.420 Maximum possible likelihood = -59.529
Fit: X-square(4) = 3.781, accepted, p = 0.4442

All remaining groups significant
Groups eliminated while stepping down: 7 6 5 2 1
Best stepping up run: #11
Best stepping down run: #43

```

Cuadro 25. Resultados del análisis binomial de subida y bajada en el punto y coma

La interpretación de datos es la siguiente:

- Los grupos de factores eliminados en este análisis son: 7 (lengua habitual), 6 (nivel sociocultural), 5 (sexo), 2 (grupo) y 1 (tipología textual).
- La mejor combinación de todos los grupos de factores se da en la subida 11 y en la bajada 43.

- Aunque existe total coincidencia en los valores indicados en ambas etapas: grupos de factores y factores, los resultados obtenidos no presentan significación estadística.
- La mayor incidencia en el error viene señalada por los siguientes grupos de factores:
  - 3 (grado), donde la variante Bachillerato (0,659) tiene un peso muy superior a la variante ESO (0,243). Hay que advertir que el punto y coma es un signo muy poco utilizado por los alumnos en general y, en concreto, por los de la ESO. En Bachillerato se utiliza más, pero también es superior el porcentaje de error.
  - 4 (tiempo de realización), en donde el mayor peso se encuentra en la variantes final del primer curso (0,707) y en la inicial del segundo (0,615), mientras que tiene muy poco peso la variante final del segundo curso (0,151). También en este caso, es al inicio del segundo curso donde más se utiliza este signo.

Como ya se ha apuntado, el punto y coma presenta muy baja frecuencia, en concreto es usado 142 veces, lo que supone un 1% del total (frente al 62% de la coma o el 25% del punto y seguido). Su porcentaje de error es bastante elevado (21,1%) y presenta estos indicadores:

- En tipología textual: narrativos (21,3%), descriptivos (21,0%) y expositivo-argumentativo (21,2%).
- En el grupo de trabajo: grupo experimental (24,8%) y grupo de control (12,2%). Hay que reseñar que el primero utiliza 101 veces el signo, frente a las 41 ocasiones en que lo hace el grupo de control.
- En el grado: ESO (5,8%) y Bachillerato (30,0%). También aquí hay diferencia en cuanto a la frecuencia de uso, ya que el Bachillerato utiliza este signo en 90 ocasiones, frente a las 52 en que lo hace la ESO.
- Tiempo de realización: inicial 1 (15,8%), final 1 (35,3%), inicial 2 (27,5%), final 2 (3,3%). Llama la atención el bajo porcentaje de error que se obtiene al final de la experiencia, si bien es también la fase en la que menos se utiliza este signo, 30, frente a las 40 de la inicial 2, 34 en la final 1 y 38 en la inicial 1.
- Sexo: varones (10,0), mujeres (27,2%).
- Nivel sociocultural: alto (12%), medio (21,2) y bajo (28,1)

- Lengua habitual: monolingüe (18,2) y bilingüe (23,0).

Recordemos, por último, que en las pruebas del *chi* cuadrado resultaban estadísticamente significativas las variantes de grado (0,001), tiempo (0,010) y sexo (0,017), y en el análisis factorial mostraba como factores con mayor peso la tipología textual (0,888), el tiempo (0,924), el grado (0,869), el grupo (0,832) y el sexo (0,771).

#### **5.4.4. Variable lingüística: dos puntos**

De las tres variantes estudiadas de este signo de puntuación, analizaremos tan sólo las dos primeras (dos puntos después de anunciar una enumeración y dos puntos precediendo a las citas textuales). La tercera (el empleo de los dos puntos para conectar oraciones relacionadas entre sí) ya fue descartada en el análisis factorial, por lo que tendría poco sentido examinarla aquí<sup>212</sup>.

##### **a) Dos puntos en las enumeraciones**

Observemos, en primer lugar, los resultados obtenidos en el ‘análisis binomial de subida y bajada’ de la variante de este signo cuando se ha producido error en su utilización.

---

<sup>212</sup> Es una variante muy poco utilizada por los alumnos, en concreto en 37 ocasiones (frente a las 117 de la enumeración y las 94 de la cita textual). Sólo se registran errores en cuatro ocasiones, y naturalmente, no se producen en todas las variables. No encontramos casos de error en los textos narrativos, ni en el grupo experimental, ni al final del primer año y durante todo el segundo, ni en el grupo sociocultural alto, ni en los hablantes monolingües. Por consiguiente, no es posible un análisis estadístico con tan pocos datos.

```

Input 0.248

Run # 12, 12 cells: Up
Convergence at Iteration 7
Group # 4 -- 3: 0.354, 4: 0.689, 1: 0.681, 2: 0.287
Group # 6 -- 2: 0.510, 3: 0.836, 1: 0.116
Log likelihood = -49.966 Maximum possible likelihood = -48.947
Fit: X-square(7) = 2.039, accepted, p = 0.9564

Run # 45, 12 cells: Down
Convergence at Iteration 7
Group # 4 -- 3: 0.354, 4: 0.689, 1: 0.681, 2: 0.287
Group # 6 -- 2: 0.510, 3: 0.836, 1: 0.116
Log likelihood = -49.966 Maximum possible likelihood = -48.947
Fit: X-square(7) = 2.039, accepted, p = 0.9564

All remaining groups significant
Groups eliminated while stepping down: 1 5 3 2 7
Best stepping up run: #12
Best stepping down run: #45

```

Cuadro 26. Resultados del análisis binomial de subida y bajada en dos puntos (enumeración)

La interpretación de datos es la siguiente:

- Los grupos de factores eliminados en este análisis son: 1 (tipología textual), 2 (grupo), 3 (grado), 5 (sexo), 6 (nivel sociocultural) y 7 (lengua habitual).
- La mejor combinación de todos los grupos de factores se da en la subida 12 y en la bajada 45.
- Aunque existe total coincidencia en los valores indicados en ambas etapas: grupos de factores y factores, los resultados no presentan significación estadística.
- La mayor incidencia en el error viene señalada por los siguientes grupos de factores:
  - 4 (tiempo de realización), en donde el mayor peso se encuentra en las variantes final del segundo curso (0,689) e inicial del primero (0,681). Como veremos después, es aquí donde se acumula un mayor porcentaje de error. En contraste, tienen muy poco peso la variante final del primer curso (0,287) e inicio del segundo (0,354).

- 6 (nivel sociocultural), donde la variante nivel sociocultural bajo tiene el mayor peso (0,836), mucho mayor que la variante nivel sociocultural alto (0,116).

Al igual que ocurría con el punto y coma, los dos puntos tienen una frecuencia baja (248, que representa el 2% del total). Esta variante es utilizada en 117 ocasiones y tiene un porcentaje de error del 20,6%. Presenta estos indicadores:

- Tipología textual: narrativos (31,6%), descriptivos (21,2%) y expositivo-argumentativos (26,1%).
- Grupo: experimental (16,4%) y de control (33,9%).
- Grado: ESO (26,0%) y Bachillerato (22,5%).
- Tiempo de realización: inicial 1 (34,6%), final 1 (13,6%), inicial 2 (15,4%), final 2 (24,8%).
- Sexo: varón (24,1%) y mujer (25,4%).
- Nivel sociocultural: alto (3,3%), medio (19,6%), bajo (50,0%).
- Lengua habitual: monolingüe (14,6%) y bilingüe (30,0%).

En la prueba del *chi* cuadrado son estadísticamente significativas las variantes de grupo (0,028) y nivel sociocultural (0,000). En el análisis factorial, los pesos mayores corresponden a la tipología textual (0,926), el grupo (0,768), el nivel sociocultural (0,773) y la lengua habitual (0,851).

#### b) Dos puntos en las citas textuales

Observemos en la siguiente tabla los resultados obtenidos en el análisis binomial de subida y bajada de la variante de este signo cuando se ha producido error en su utilización.

Input 0.191  
Run # 3, 2 cells: Up  
Convergence at Iteration 5  
Group # 2 -- 1: 0.278, 2: 0.714  
Log likelihood = -40.902 Significance = 0.003

Run # 41, 2 cells: Down  
Convergence at Iteration 5  
Group # 2 -- 1: 0.278, 2: 0.714  
Log likelihood = -40.902 Significance = 0.125

All remaining groups significant  
Groups eliminated while stepping down: 7 6 3 4 5 1  
Best stepping up run: #3  
Best stepping down run: #41

Cuadro 27. Resultados del análisis binomial de subida y bajada en dos puntos (cita textual)

La interpretación de datos es la siguiente:

- Los grupos de factores eliminados en este análisis son: 1 (tipología textual), 3 (grado), 4 (tiempo), 5 (sexo), 6 (nivel sociocultural) y 7 (lengua habitual).
- La mejor combinación de todos los grupos de factores se da en la subida 3 y en la bajada 41.
- Aunque existe total coincidencia en los valores indicados en ambas etapas: grupos de factores y factores, los resultados no presentan significación estadística.
- La mayor incidencia en el error viene señalada por el factor 2 (grupo), donde la variante grupo de control tiene un mayor peso (0.714) que la correspondiente al grupo experimental (0, 278)

Esta variante es utilizada en 94 ocasiones y tiene un porcentaje de error del 7,3%.

Presenta estos indicadores:

- Tipología textual: narrativos (18,0%), descriptivos (5,6%) y expositivo-argumentativos (4,0%).
- Grupo: experimental (6,5%) y de control (31,3%).
- Grado: ESO (18,6%) y Bachillerato (20,0%).
- Tiempo de realización: inicial 1 (33,3%), final 1 (13,0%), inicial 2 (14,3%), final 2 (20,0%).
- Sexo: varón (15,9%) y mujer (22,0%).



- Nivel sociocultural: alto (0,0%), medio (19,0%), bajo (25,9%).
- Lengua habitual: monolingüe (18,5%) y bilingüe (19,4%).

En la prueba del *chi* cuadrado son estadísticamente significativas las variantes de tipología textual (0,041) y grupo (0,002). En el análisis factorial, el grado (0,886), el sexo (0,755), el nivel sociocultural (0,935) y la tipología textual (0,618).

#### 5.4.5. Variable lingüística: coma

La coma es el signo de puntuación más utilizado en los textos escritos por los alumnos, así como el que más diversidad de funciones presenta; de ahí su complejidad. En nuestro estudio, establecimos cinco variantes, que son las que a continuación se analizan estadísticamente.

##### a) Coma en las enumeraciones

En el siguiente cuadro se presentan los resultados del análisis binomial de subida y bajada de la variante ‘coma en enumeración’ cuando se ha producido error en su uso.

```

Input 0.061
Run # 15, 20 cells: Up
Convergence at Iteration 6
Group # 1 -- 2: 0.409, 1: 0.568, 3: 0.626
Group # 2 -- 1: 0.430, 2: 0.571
Group # 4 -- 1: 0.588, 2: 0.281, 3: 0.574, 4: 0.526
Log likelihood = -397.207 Maximum possible likelihood = -382.352
Fit: X-square(14) = 29.711, accepted, p = 0.1677

Run # 46, 20 cells: Down
Convergence at Iteration 6
Group # 1 -- 2: 0.409, 1: 0.568, 3: 0.626
Group # 2 -- 1: 0.430, 2: 0.571
Group # 4 -- 1: 0.588, 2: 0.281, 3: 0.574, 4: 0.526
Log likelihood = -397.207 Maximum possible likelihood = -382.352
Fit: X-square(14) = 29.711, accepted, p = 0.1677

All remaining groups significant
Groups eliminated while stepping down: 3 6 5 7

Best stepping up run: #15
Best stepping down run: #46

```

Cuadro 28. Análisis binomial de subida y bajada en la coma (enumeración)

La interpretación de los datos es la siguiente:

- Los grupos de factores eliminados en este análisis son: 7 (lengua habitual), 5 (sexo) y 6 (nivel sociocultural) y 3 (grado).
- La mejor combinación de todos los grupos de factores se da en la subida 15 y en la bajada 46.
- Aunque existe total coincidencia en los valores indicados en ambas etapas: grupos de factores y factores, los resultados obtenidos no presentan significación estadística.
- La mayor incidencia en el error viene señalada por los siguientes grupos de factores:
  - 1 (tipología textual), donde la variante expositivo-argumentativo (0,626) presenta mayor peso específico en relación a narrativo (0,568) y descriptivo (0,409).
  - 2 (grupo), donde la variante de control presenta mayor peso específico (0,571) que la variante experimental (0,430)
  - 4 (tiempo de realización), donde el mayor peso específico (0,606) se encuentra en la variante 1 (fase inicial del primer curso), y es alta también en las fases 3 (0,574) y 4 (526), correspondientes al inicio y al final del segundo curso, respectivamente. Solamente la variante del final del primer curso presenta un peso menor (0,281).

El porcentaje de error en el uso de esta variante de la coma se sitúa en el 6,1% y presenta estos indicadores:

- En tipología textual: narrativos (7,0%), descriptivos (3,9%) y expositivo-argumentativos (10,1%). El uso de la coma en los textos descriptivos presenta una frecuencia muy alta, pero su porcentaje de error es bastante bajo.
- En el grupo: grupo experimental (4,5%) y grupo de control (7,8%).
- Tiempo de realización: inicial 1 (6,9%), final 1 (1,8%), inicial 2 (7,8%) y final 2 (7,2%). El porcentaje de error se mantiene más o menos constante y sólo desciende cuando disminuye su frecuencia de uso (en la fase final 1 se utiliza 396 veces, mientras que en las restantes su frecuencia es la siguiente: 504, 396 y 417).

Las demás variables presentan estos indicadores:

- En el grado, la ESO comete más errores (6,6%) que el Bachillerato (5,5%).
- El nivel sociocultural bajo obtiene el mayor porcentaje de error (7,8%), seguido por el medio (5,8%). El nivel sociocultural alto presenta un 4,7% de error.
- En sexo: varones (7,2%) y mujeres (5,3%).
- En lengua habitual: monolingües (8,3%) y bilingües (4,9%)

En la prueba del *chi* cuadrado son estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ): tipología textual (0,000), grupo (0,003), tiempo de realización (0,001) y lengua habitual (0,003). En el análisis factorial destacan como factores relevantes: tipología textual (0,884), tiempo de realización (0,873), grupo de trabajo (0,839), grado (0,763) y sexo (0,860).

b) Coma en los incisos

Veamos en el siguiente cuadro el comportamiento estadístico de esta variante cuando se ha producido error en su uso.

```

Input 0.445
Run # 29, 304 cells: Up
Convergence at Iteration 5
Group # 1 -- 2: 0.450, 1: 0.573, 3: 0.447
Group # 2 -- 1: 0.436, 2: 0.566
Group # 3 -- 2: 0.478, 1: 0.523
Group # 4 -- 1: 0.565, 2: 0.446, 3: 0.522, 4: 0.462
Group # 5 -- 2: 0.471, 1: 0.538
Group # 6 -- 2: 0.499, 3: 0.584, 1: 0.416
Group # 7 -- 2: 0.527, 1: 0.452
Log likelihood = -2857.056 Maximum possible likelihood = -2549.231
Fit: X-square(293) = 615.649, rejected, p = 0.0000

Run # 30, 304 cells: Down
Convergence at Iteration 5
Group # 1 -- 2: 0.450, 1: 0.573, 3: 0.447
Group # 2 -- 1: 0.436, 2: 0.566
Group # 3 -- 2: 0.478, 1: 0.523
Group # 4 -- 1: 0.565, 2: 0.446, 3: 0.522, 4: 0.462
Group # 5 -- 2: 0.471, 1: 0.538
Group # 6 -- 2: 0.499, 3: 0.584, 1: 0.416
Group # 7 -- 2: 0.527, 1: 0.452
Log likelihood = -2857.056 Maximum possible likelihood = -2549.231
Fit: X-square(293) = 615.649, rejected, p = 0.0000
All remaining groups significant
Groups eliminated while stepping down: None
Best stepping up run: #29
Best stepping down run: #30

```

Cuadro 29. Análisis binomial de subida y bajada en la coma (inciso)

La interpretación de datos es la siguiente:

- No hay grupos de factores eliminados en este análisis.
- La mejor combinación de todos los grupos de factores se da en la subida 29 y en la bajada 30.
- Existe total coincidencia en los valores indicados en ambas etapas: input, grupos de factores y factores. Todo ello confirma la fiabilidad y confianza en los resultados.
- La mayor incidencia en el error viene señalada por los siguientes grupos de factores:
  - 1 (tipología textual), donde la variante texto narrativo (0,573) presenta mayor peso específico. Le siguen, casi con el mismo peso, la variante texto descriptivo (0,450) y texto expositivo-argumentativo (0,447).
  - 2 (grupo de trabajo), donde la variante grupo de control (0,566) presenta un peso específico superior al grupo experimental (0,436).
  - 3 (grado), donde la variante ESO (0,523) supera a la variante Bachillerato (0,478).
  - 4 (tiempo de realización), en donde el mayor peso se encuentra en la variantes iniciales del primer curso (0,565) y del segundo (0,522).
  - 5 (sexo), donde la variante hombres (0,536) presenta mayor peso específico que la de las mujeres (0,471).
  - 6 (nivel sociocultural), donde el mayor peso específico se sitúa en la variante nivel bajo (0,584).
  - 7 (lengua habitual), donde el mayor peso se sitúa en la variante bilingüe (0,527).

El porcentaje de error es el más alto entre todas las variantes de la coma (44,5%) y presenta estos indicadores:

- En la tipología textual: narrativos (51,7%), descriptivos (39,6%) y expositivo-argumentativos (39,0%).
- En el grupo de trabajo: experimental (37,9%) y de control (51,3%).
- En el grado, ESO (48,0%) y Bachillerato (41,1%).
- En el tiempo de realización: inicial 1 (50,1%), final 1 (39,6%), inicial 2 (45,9) y final 2 (42,1%).

- En el nivel sociocultural: nivel alto (32,8%), medio (45,8%) y bajo (52,8%).
- En el sexo: varones (50,6%) y mujeres (39,7%).
- En la lengua habitual: monolingües (42,6%) y bilingües (45,5%).

En la prueba del *chi* cuadrado todas las variables son estadísticamente significativas (0,000), excepto la lengua habitual (0,069). En el análisis factorial los factores con mayor peso son: grupo de trabajo (0,747), nivel sociocultural (0,637), grado (0,818), sexo (0,790), tipología textual (0,811) y tiempo de realización (0,791).

c) Coma en el orden de las frases

Veamos en el siguiente cuadro el comportamiento estadístico de esta variante cuando se ha producido error en su uso.

```

Input 0.350
Run # 20, 58 cells: Up
Convergence at Iteration 6
Group # 1 -- 2: 0.511, 1: 0.544, 3: 0.392
Group # 2 -- 1: 0.400, 2: 0.621
Group # 4 -- 1: 0.594, 2: 0.418, 3: 0.526, 4: 0.459
Group # 6 -- 2: 0.505, 3: 0.583, 1: 0.402
Log likelihood = -409.296 Maximum possible likelihood = -364.165
Fit: X-square(50) = 90.262, rejected, p = 0.0000

Run # 44, 58 cells: Down
Convergence at Iteration 6
Group # 1 -- 2: 0.511, 1: 0.544, 3: 0.392
Group # 2 -- 1: 0.400, 2: 0.621
Group # 4 -- 1: 0.594, 2: 0.418, 3: 0.526, 4: 0.459
Group # 6 -- 2: 0.505, 3: 0.583, 1: 0.402
Log likelihood = -409.296 Maximum possible likelihood = -364.165
Fit: X-square(50) = 90.262, rejected, p = 0.0000

All remaining groups significant
Groups eliminated while stepping down: 7 3 5
Best stepping up run: #20
Best stepping down run: #44

```

Cuadro 30. Análisis binomial de subida y bajada en la coma (orden de la frase)

La interpretación de los datos es la siguiente:

- Los grupos de factores eliminados en este análisis son: 7 (lengua habitual), 3 (grado) y 5 (sexo).
- La mejor combinación de todos los grupos de factores se da en la subida 20 y en la bajada 44.

- Existe total coincidencia en los valores indicados en ambas etapas: input, grupos de factores y factores. Todo ello confirma la fiabilidad y confianza en los resultados.
- La mayor incidencia en el error viene señalada por los siguientes grupos de factores:
  - 1 (tipología textual), donde la variante narrativo (0,544) presenta el mayor peso específico, aunque con escasa diferencia sobre descriptivo (0,511). Por último, la variante expositivo-argumentativo presenta un peso inferior (0,392).
  - 2 (grupo), donde la variante grupo de control presenta mayor peso específico (0,621) que la variante experimental (0,400)
  - 4 (tiempo de realización), donde el mayor peso específico se encuentra en las fases iniciales del primer curso (0,594) y del segundo (0,526).
  - 6 (nivel sociocultural), donde el grupo bajo (0,583) presenta mayor peso específico, con escasa diferencia sobre el grupo medio (0,505).

El porcentaje de error en el uso de esta variante de la coma se sitúa en el 35,0% (aunque su frecuencia de uso es la más baja de entre todas las variantes de la coma) y presenta estos indicadores:

- En tipología textual: narrativos (39,4%), descriptivos (34,7%) y expositivo-argumentativos (25,5%).
- El grupo: grupo experimental (24,9%) se sitúa muy por debajo del grupo de control (47,2%).
- Tiempo de realización: inicial 1 (47,9%), final 1 (29,7%), inicial 2 (36,4%) y final 2 (26,8%). Vemos que el porcentaje de error disminuye mucho al final del primer año y, aunque se recupera al inicio del segundo, vuelve a descender al final de la experiencia.
- Nivel sociocultural: alto (23,9%), (35,0%) y bajo (45,7%). La tendencia es la misma que en otras variantes de la coma.

Las demás variables presentan estos indicadores:

- En el grado, la ESO comete menos errores (33,7%) que el Bachillerato (36,0%), aunque su frecuencia de uso es también menor (291 en ESO y 392 en Bachillerato).

- En sexo: varones (38,5%) y mujeres (32,5%).
- En lengua habitual: monolingües (40,5%) y bilingües (31,7%)

En la prueba del *chi* cuadrado son estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ): tipología textual (0,010), grupo (0,000), tiempo de realización (0,001), nivel sociocultural (0,000) y lengua habitual (0,020). En el análisis factorial los factores con mayor peso son: grupo de trabajo (0,701), nivel sociocultural (0,671), tipología textual (0,793), tiempo de realización (0,847), grado (0,690) y sexo (0,833).

d) Coma en los conectores

Veamos en el siguiente cuadro el comportamiento estadístico de esta variante cuando se ha producido error en su uso.

```

Input 0.360

Run # 27, 207 cells: Up
Convergence at Iteration 6
Group # 1 -- 2: 0.519, 1: 0.521, 3: 0.449
Group # 2 -- 1: 0.449, 2: 0.555
Group # 4 -- 1: 0.533, 2: 0.421, 3: 0.534, 4: 0.496
Group # 5 -- 1: 0.545, 2: 0.468
Group # 6 -- 2: 0.509, 3: 0.562, 1: 0.412
Group # 7 -- 2: 0.522, 1: 0.465
Log likelihood = -1720.340 Maximum possible likelihood = -1545.819
Fit: X-square(197) = 349.042, rejected, p = 0.0000

Run # 33, 207 cells: Down
Convergence at Iteration 6

Group # 1 -- 2: 0.519, 1: 0.521, 3: 0.449
Group # 2 -- 1: 0.449, 2: 0.555
Group # 4 -- 1: 0.533, 2: 0.421, 3: 0.534, 4: 0.496
Group # 5 -- 1: 0.545, 2: 0.468
Group # 6 -- 2: 0.509, 3: 0.562, 1: 0.412
Group # 7 -- 2: 0.522, 1: 0.465
Log likelihood = -1720.340 Maximum possible likelihood = -1545.819
Fit: X-square(197) = 349.042, rejected, p = 0.0000

All remaining groups significant
Groups eliminated while stepping down: 3
Best stepping up run: #27
Best stepping down run: #33

```

Cuadro 31. Análisis binomial de subida y bajada en la coma (conector)

La interpretación de los datos es la siguiente:

- El único grupo de factores eliminado en este análisis es el 3 (grado).
- La mejor combinación de todos los grupos de factores se da en la subida 27 y en la bajada 33.
- Existe total coincidencia en los valores indicados en ambas etapas: input, grupos de factores y factores. Todo ello confirma la fiabilidad y confianza en los resultados.
- La mayor incidencia en el error viene señalada por los siguientes grupos de factores:
  - 1 (tipología textual), donde la variante narrativo (0,521) presenta el mayor peso específico, aunque con muy escasa diferencia sobre la variante de texto descriptivo (0,519). Por último, la variante expositivo-argumentativo presenta un peso inferior (0,440).
  - 2 (grupo), donde la variante grupo de control presenta mayor peso específico (0,555) que la variante experimental (0,449)
  - 4 (tiempo de realización), donde el mayor peso específico se encuentra en las fases iniciales del segundo curso (0,534) y del primero (0,533).
  - 5 (sexo), donde la variante varón (0,545) presenta mayor peso que mujer (0,468).
  - 6 (nivel sociocultural), donde el grupo bajo (0,562) presenta mayor peso específico, con escasa diferencia sobre el grupo medio (0,509).
  - 7 (lengua habitual), donde la variante bilingüe (0,522) tiene mayor peso que la monolingüe (0,465)

El porcentaje de error en el uso de esta variante de la coma se sitúa en el 36,0% y presenta estos indicadores:

- En tipología textual: narrativos (37,6%), descriptivos (37,1%) y expositivo-argumentativos (32,5%).
- En grupo de trabajo: grupo experimental (31,0%) se sitúa muy por debajo del grupo de control (41,4%).
- En grado: ESO (38,2%) y Bachillerato (34,0%).
- Tiempo de realización: inicial 1 (41,2%), final 1 (30,8%), inicial 2 (37,4%) y final 2 (34,4%).



- En sexo: varones (41,0%) y mujeres (32,4%).
- Nivel sociocultural: alto (25,8%), (37,2%) y bajo (42,7%).
- Lengua habitual: monolingües (34,6%) y bilingües (36,9%)

En la prueba del *chi* cuadrado son estadísticamente significativos ( $p < 0,05$ ): grupo (0,000), grado (0,026), tiempo de realización (0,002), sexo (0,000) y nivel sociocultural (0,000). En el análisis factorial los factores con mayor peso son: tipología textual (0,787), tiempo de realización (0,801) grupo de trabajo (0,803), nivel sociocultural (0,511), grado (0,784) y sexo (0,715).

Tomado este signo en su conjunto, podemos decir que los grupos de factores que más se repiten son la tipología textual (1), el grupo (2) y el tiempo de realización (4). Dentro de la tipología textual, es el texto narrativo el que mayor peso específico presenta, lo que se traduce también en un mayor porcentaje de error. En (2) es el grupo de control el de mayor peso específico, y su porcentaje de error se sitúa muy por encima del grupo experimental. Por último, en el tiempo de realización, son las fases iniciales del primer y segundo cursos las que obtienen un mayor peso específico y un porcentaje de error más elevado, que disminuye al final de cada curso.

VARIABLES LINGÜÍSTICAS	VARIABLES ESTILÍSTICAS Y SOCIALES																	
	Tipología textual			Grupo de trabajo		Grado		Tiempo de realización				Sexo		Nivel socio-cultural			Lengua habitual	
	Narra-tivo	Des-crip-tivo	Expo-argu-men-tativo	Experi-mental	Con-trol	ESO	Bachi-llerato	1	2	3	4	Varón	Mujer	Alto	Medio	Bajo	Mono-lingüe	Bilin-güe
PUNTO Y APARTE						0,547		0,606	0,551						0,514	0,597		
PUNTO Y SEGUIDO		0,542			0,621	0,557		0,539		0,550					0,560			
PUNTO Y COMA							0,659	0,521	0,707	0,615								
DOS PUNTOS																		
DOS PUNTOS EN LAS ENUMERACIONES								0,681			0,689				0,510	0,836		
DOS PUNTOS EN CITAS TEXTUALES					0,714													
DOS PUNTOS EN RELACIÓN																		
COMA																		
COMA EN LAS ENUMERACIONES	0,568		0,626		0,571			0,588		0,574	0,526							
COMA EN LOS INCISOS	0,573				0,566	0,523		0,565		0,522		0,538				0,584		0,527
COMA EN EL ORDEN DE LAS FRASES	0,544	0,511			0,621			0,594		0,526					0,505	0,583		
COMA EN LOS CONECTORES	0,521	0,519			0,555			0,533		0,534		0,545			0,509	0,562		0,522

Tabla 30. Variables y variantes con mayor peso específico tras los análisis binomiales de subida y bajada efectuados con el programa Golvarb

### 5.3. CONCLUSIONES

Concluimos este capítulo con una valoración sobre la incidencia que los signos de puntuación seleccionados (punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, dos puntos y coma) han tenido en las variables de tipo social, cultural, cronológico, estilístico, etc. (tipología textual, grupo, grado, tiempo de realización, sexo, nivel sociocultural y lengua habitual). Una de las líneas de investigación, el variacionismo, establece la probabilidad de que aparezcan determinados rasgos lingüísticos en circunstancias lingüísticas, sociológicas y contextuales determinadas, aplicando modelos estadísticos que precisan hasta qué punto esas probabilidades calculadas son verosímiles y cuáles pueden explicar mejor los hechos lingüísticos. Para realizar todos esos análisis estadísticos se recurre a la ayuda de la informática, que facilita la tarea a la hora de tratar grandes volúmenes de información y de realizar los cálculos. En la tabla 30 se visualiza el grado de incidencia de cada factor según los resultados estadísticos obtenidos con el programa GOLDVARB 2001. A partir de estos, y de otros expuestos a lo largo de la investigación, se pueden extraer algunas conclusiones.

En primer lugar, el signo de puntuación que más dificultades crea a los alumnos es la coma. Esto puede deberse, bien a que es el más utilizado y, por tanto, la probabilidad de caer en el error es mayor, o bien a las diversas funciones que tiene asignadas, lo que aumenta su complejidad. En todo caso, el elevado número de veces que este signo, con todas sus variantes, es significativo desde el punto de vista estadístico hace pensar que es un problema generalizado y que requiere algún tipo de reflexión.

Cuando analizamos los errores que se han producido en este signo de puntuación, vemos que el peso mayor de 0.5 (es decir, el que favorece la variante explicada) recae siempre en los textos narrativos, por lo que convendría enfocar la didáctica de este signo teniendo en cuenta la diversidad textual y, especialmente, la especificidad del texto narrativo. Ya tratamos sobre el tema en el apartado 2.2.3, y vimos que había estudios enfocados en este sentido (Silva y Morais 2007). Frente a la aparente facilidad de escritura del texto narrativo (en contraste, por ejemplo, con la del expositivo-argumentativo), nos encontramos aquí con la dificultad que se les plantea a los alumnos a la hora de colocar el signo de la coma, y que repercute –lógicamente– en la sintaxis y en la estructura de la frase. El porcentaje de error en el uso de este signo en los textos narrativos, como muestra el gráfico 27, se sitúa diez puntos por encima de los descriptivos y expositivo-argumentativos

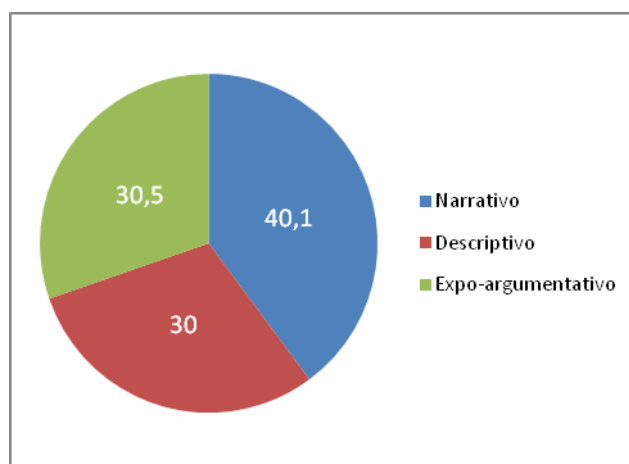


Gráfico 27. Porcentaje de error según la diversidad textual (coma)

No debemos olvidar que en este tipo de textos, quizás más que en los descriptivos y expositivo-argumentativos, se mezclan los criterios prosódicos y los sintácticos, por lo que, de un lado, debemos estar atentos a poner comas para separar elementos, invertir el orden de la frase, marcar incisos, etc., y, por por otro, debemos, sobre todo en los fragmentos dialogados que a menudo se introducen en la narración, incorporar este signo para marcar las pausas y la entonación con la que intentamos reproducir el discurso oral. A esto hay que añadir los efectos estilísticos que a menudo los alumnos intentan introducir en la narración y que muchas veces entran en conflicto con las reglas de la sintaxis, lo que se traduce en errores de puntuación.

En el capítulo VI, dedicado a las propuestas didácticas, expondremos algunas ideas a la hora de enfocar estos textos y de qué modo se puede mejorar su uso.

Siguiendo con el análisis estadístico de este signo de puntuación, llama poderosamente la atención la relevancia obtenida por el grupo de trabajo. Se observa que al analizar el error, en todas las variantes de la coma, el peso recae en el grupo de control. La lectura que podemos hacer es que el trabajo realizado con los grupos experimentales ha resultado decisivo para mejorar el uso de la coma. En el gráfico 28 podemos observar cómo los grupos experimentales obtienen un porcentaje de error 11 puntos por debajo de los grupos de control, por lo que la labor realizada durante ese periodo de tiempo resultó ser muy positiva.

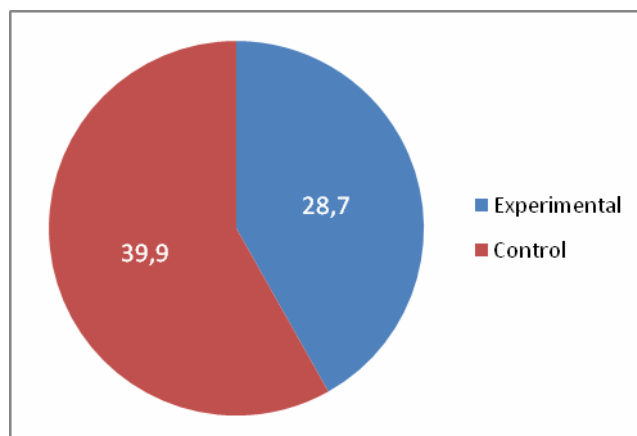


Gráfico 28. Porcentaje de error según el grupo de trabajo (coma)

Especialmente positiva resultó la experiencia durante el primer año (gráfico 29), en donde el grupo experimental logró reducir su porcentaje de error en más de 12 puntos. No hay que olvidar, por las razones apuntadas en el apartado 4.2, que la labor fue menos intensa durante el segundo año, además del lógico cansancio de los alumnos, obligados a repetir más de una vez los mismos ejercicios. En el grupo de control, sin embargo, el comportamiento fue similar durante los dos cursos.

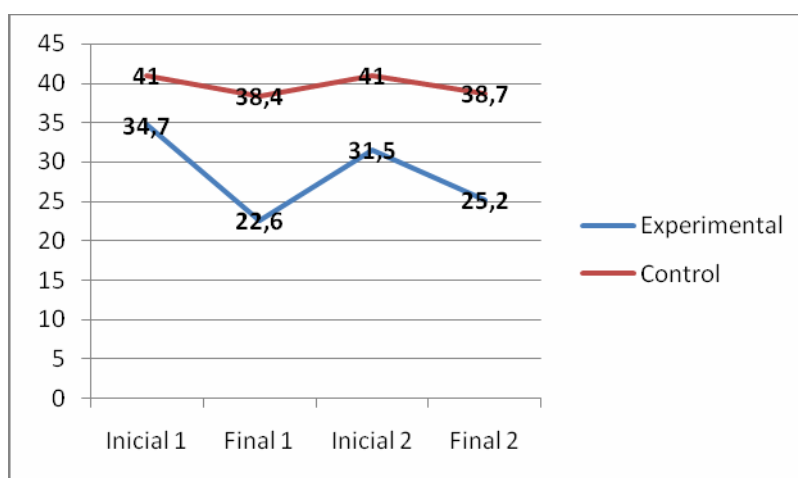


Gráfico 29. Porcentaje de error en ambos grupos a lo largo de la experiencia (coma)

Con respecto al tiempo de realización, los resultados estadísticos muestran que en las fases iniciales (tanto del primer como del segundo año) es donde se cometen más errores, que van disminuyendo a lo largo del curso. Quiere ello decir que el periodo vacacional actúa de manera negativa en el aprendizaje, puesto que se vuelve casi a los niveles que los alumnos tenían al comenzar la experiencia; durante el segundo año, los resultados no son tan buenos como en el primero.

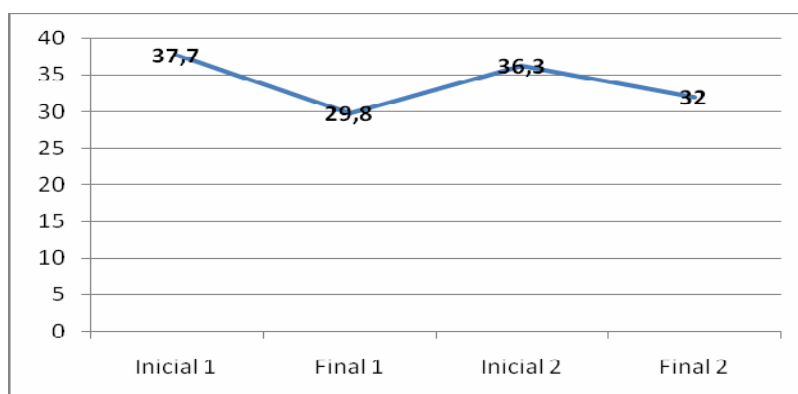


Gráfico 30. Porcentaje de error en las cuatro fases de la experiencia (coma)

Esta tendencia también se observa en las demás variables independientes:

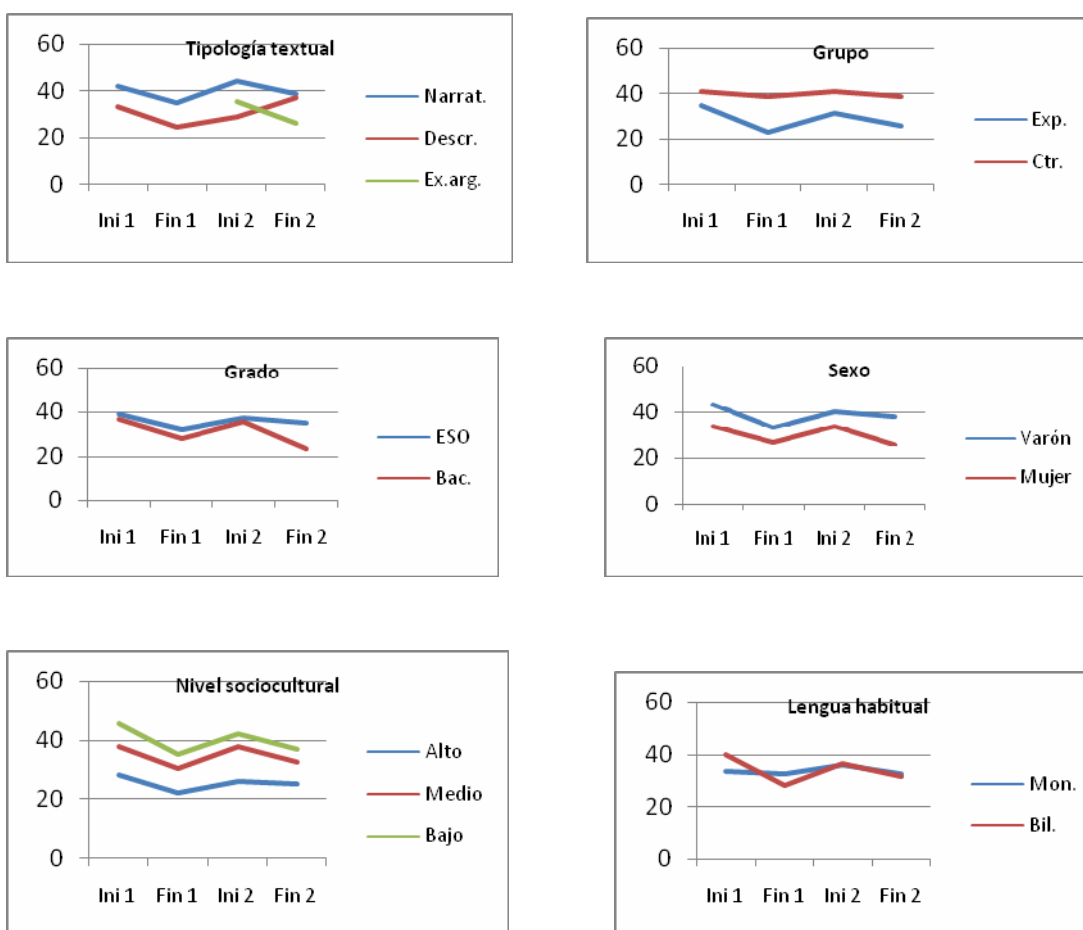


Gráfico 31. Porcentaje de error en a lo largo de la experiencia en todas las variables (coma)

Si el comportamiento de la periodización en todas las variables sigue una misma línea hace pensar que el proceso educativo es un elemento importante y que, si las

experiencias duran más de un curso escolar, hay que contar con que parte de lo aprendido se olvida durante los periodos vacacionales.

Por último, una variable que también adquiere importancia en este signo de puntuación según el análisis estadístico es el nivel sociocultural de los alumnos. El nivel bajo es el que resulta más significativo. Como vemos en el gráfico 32, este nivel obtiene un porcentaje del 40,1%, mientras que el nivel alto sólo tiene un 25,2% de error. En definitiva, el 75% de los errores se lo reparten los niveles medio y bajo.

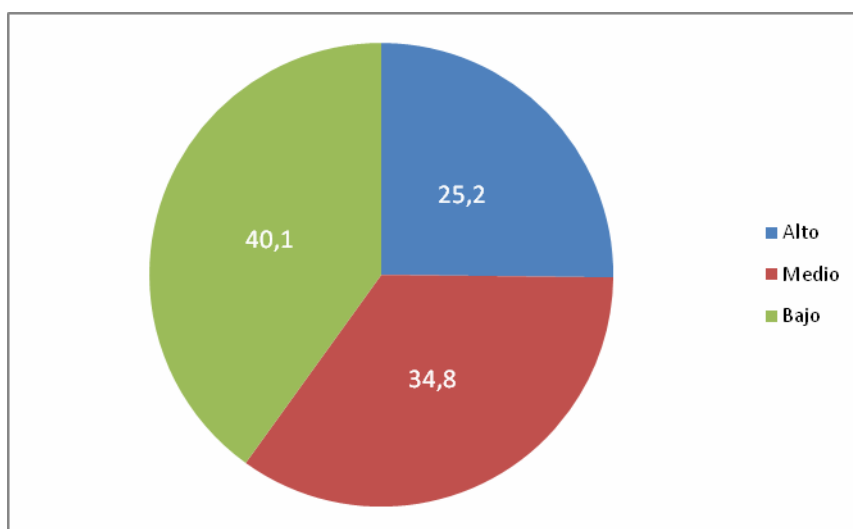


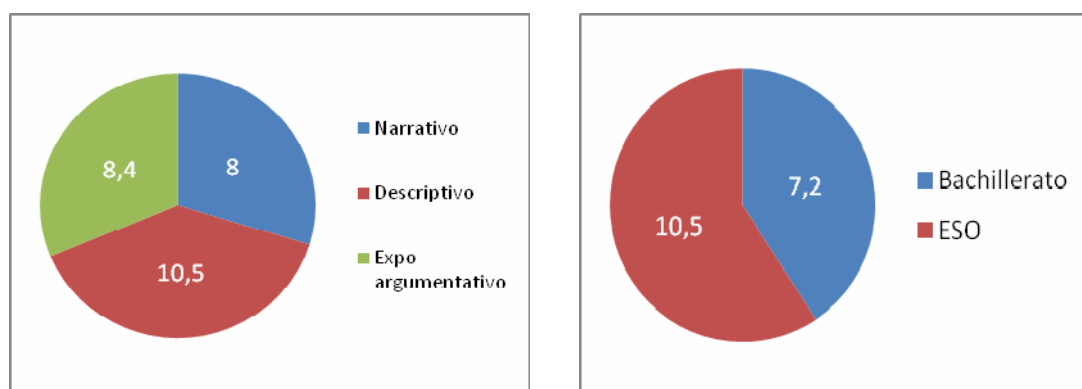
Gráfico 32. Porcentaje de error según la clase sociocultural (coma)

Llama la atención que las distancias entre el grupo experimental y el de control, que eran bastante altas, se reducen considerablemente cuando se analiza el nivel sociocultural alto (24,8 y 27,5, respectivamente). Quiero ello decir que, en este nivel, no existen muchas diferencias entre los dos grupos. En cambio, en el nivel bajo y, sobre todo, en el medio las diferencias son considerables (35 y 43,8 en el bajo; 28,8 y 40,4 en el medio).

Estadísticamente, también resulta significativo el comportamiento de los hablantes bilingües frente a los monolingües, y el de los varones frente a las mujeres en dos variantes de la coma (en inciso y conector).

Con respecto al segundo signo de puntuación más usado, el punto y seguido, el comportamiento es muy similar al de la coma. Resultan estadísticamente significativos los grupos de control frente a los experimentales, las fases iniciales frente a las finales y el grupo sociocultural bajo frente al medio y al alto. Sin embargo, aquí es el texto

descriptivo el que tiene más peso específico<sup>213</sup> (gráfico 33), lo que confirma nuestra idea de que es necesaria una didáctica de la puntuación que tenga en cuenta la tipología textual. Por lo demás, la ESO presenta un peso superior frente al Bachillerato en este signo de puntuación. Recuérdese que también era representativo en la variable grupo la coma en el inciso, en donde se incluyó la confusión frecuente que tenían los alumnos entre coma y punto. Por consiguiente, es ésta una cuestión que hemos tenido muy en cuenta en la elaboración de las propuestas didácticas que se expondrán en otro capítulo<sup>214</sup>.



Gráficos 33 y 34. Porcentaje de error según la tipología textual y según grado (punto y seguido)

En relación al punto y aparte, llama la atención que sea más significativo el tiempo de realización en sus dos primeras fases, cuando en los signos que hemos visto hasta ahora eran siempre las fases primera y tercera. Quiere decirse con ello que la curva no sigue la tendencia de la coma y el punto y seguido, sino que va descendiendo paulatinamente durante los dos años, como se observa en el gráfico 35. El punto y aparte es un signo que, al tener más relación con la estructura general y la planificación del texto, generó más dificultades al principio de la experiencia, aunque, como se observa, parece que su buen uso quedó fijado entre los alumnos, porque su porcentaje de error va disminuyendo en las siguientes fases. Así pues, una vez los alumnos aprenden que la división en párrafos es buena para estructurar el texto, la incorporan a sus redacciones y a sus *rutinas de escritura*<sup>215</sup>.

<sup>213</sup> Recordemos que, en el uso de la coma, el texto narrativo era significativo en todas las variantes, mientras que en el descriptivo sólo lo era en dos.

<sup>214</sup> En la variante ‘coma en inciso’, el porcentaje de error en el Bachillerato era del 48,0% y en la ESO del 41,1%.

<sup>215</sup> Utilizamos aquí el título del trabajo de Pérez Juliá (1998) sobre la unidad párrafo.



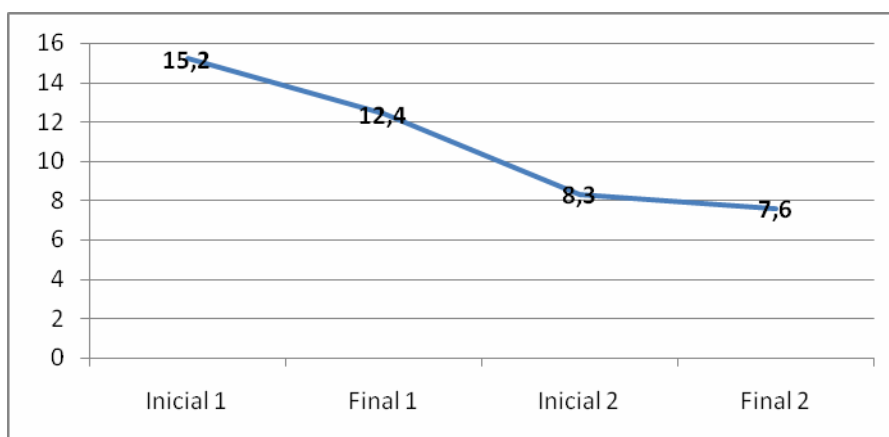


Gráfico 35. Porcentaje de error durante el tiempo de realización (punto y aparte)

Por último, los dos signos restantes (punto y coma y dos puntos) fueron muy poco utilizados durante la experiencia en relación con los demás, por lo que sus resultados estadísticos difieren considerablemente de ellos. Así, en el punto y coma, resulta significativo el grupo de Bachiller frente al de la ESO, y las fases tercera y cuarta, esto es, el final del primer año y el principio del segundo en el tiempo de realización. En relación a los dos puntos (enumeración), es significativa la variable tiempo en su primera y en su última fase, lo que demuestra que los alumnos no llegaron a poseer un dominio suficiente del signo. De todas formas, la conclusión que podemos extraer tras observar el estudio estadístico es que habrá que tener muy en cuenta estos dos signos a la hora de diseñar planteamientos didácticos, pues al poco uso que se hace de ellos se suma el bajo dominio de los que sí se atreven a incluirlos en sus escritos.



## CAPÍTULO VI. UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA

Llegados a este punto, presentamos una propuesta didáctica sobre los signos de puntuación analizados que realmente ayuden a los alumnos a utilizarlos en su producción escrita. Ya se ha señalado que los ejercicios que normalmente se incluyen en los libros de texto de la ESO y del Bachillerato suelen estar descontextualizados y no contribuyen a entender su funcionamiento. No hay que olvidar que este sistema de signos gráficos tiene como misión principal la de articular y distribuir la información en un texto y, por ello, no hay que desvincular su enseñanza del proceso del aprendizaje del discurso escrito. Sólo así se conseguirá que los alumnos los interioricen como parte del escrito, y, de la misma manera, los tengan en cuenta (aunque sea de una manera inconsciente) para orientarse en el proceso de comprensión. Estas marcas les sirven para delimitar las distintas unidades: el punto final señala el final del escrito; el punto y aparte define la unidad párrafo; el punto y seguido, cada una de las macroproposiciones, etc. Por consiguiente, están presentes *desde el primer momento* en el proceso cognitivo de la escritura, y no solamente en las fases de revisión, como algunos han querido ver. Además, el hecho de que se practique en textos comunicativos reales, y no en oraciones descontextualizadas o creadas *ex profeso* para ejercitarse en un determinado signo, hace que pueda verse toda la complejidad que encierra el dominio de determinados signos. Por ejemplo, todos sabemos que se suele marcar con una coma la alteración normal de la frase, pero no siempre se hace necesario, ya sea por la escasa longitud de la oración antepuesta o porque la principal comienza con el verbo (*Para su hijo Juan dejó en herencia una casa*<sup>216</sup>). También sabemos que hay normas precisas que establecen el uso del punto y coma, pero son muchas las ocasiones en las que dudamos antes de colocarlo. Así, un titular periodístico reciente decía: *El Madrid desde el principio, el Atlético sólo al final*. Se refería, claro está, al partido de fútbol jugado entre el Real Madrid y el Atlético de Madrid, en el que el primero había jugado bien y con intensidad desde el principio del encuentro, y el segundo sólo lo había hecho en los minutos finales. Tal vez lo más normativo fuera haber escrito *El Madrid, desde el principio; el*

---

<sup>216</sup> Ejemplo propuesto por Vigarra (2001: 53).

*Atlético, sólo al final*, puesto que la coma está supliendo a un hipotético verbo acompañado de su complemento: *jugó bien*. Pero el redactor optó por no sobrecargar de signos de puntuación el titular y se decidió por la solución más sencilla<sup>217</sup>.

Reproducimos aquí algunos ejercicios que se realizaron con los alumnos a lo largo de la experiencia y que, pensamos, contribuyeron a reflexionar y a mejorar el uso del signo con el que se estaba trabajando, así como otros ejercicios ideados posteriormente, una vez vistos los resultados obtenidos en el análisis estadístico, y que pueden ser aplicados en el aula. Naturalmente, giran en torno a aquellos signos (por ejemplo, el punto y coma, un signo muy poco utilizado; la coma en los incisos, o la confusión entre la coma y el punto, que ha sido fuente de muchos errores) y situaciones (la diversidad textual, el tiempo de realización) en donde los alumnos manifestaron más inseguridad.

Comenzamos por el signo de punto y aparte, cuya función principal es la de separar los distintos subtemas o apartados en que se divide el texto. Su vinculación con la unidad párrafo hace necesaria una explicación acerca de la clasificación acerca de tipos de párrafo, funciones, etc. (ver 2.4.1). Los ejercicios que aquí se proponen van encaminados a que el alumnado descubra que cada párrafo desarrolla un aspecto parcial del tema general.

### Actividad 1



En el siguiente ejercicio se propone la división del texto en párrafos y la justificación de tal división atendiendo a los diversos subtemas que cada párrafo va constituyendo en torno al tema o idea central (la trayectoria musical de los Beatles).

## LOS BEATLES, UN NUEVO CLASICISMO

Nacho Sáenz de Tejada

Los Beatles significaron para la década de los sesenta lo mismo que Elvis Presley para la de los cincuenta: una explosión generacional cuya onda expansiva alcanzó, además, a aquellos que habían permanecido insensibles a la aparición del *rock and roll*. Presley había roto las relaciones entre padres e hijos anglosajones. Los Beatles ampliaron esta ruptura a todo el mundo. Presley había protagonizado el nacimiento de

---

<sup>217</sup> Grijemo (2002: 284) también se inclina por esta última opción, porque, según él, hay que elegir siempre la posibilidad que menos interrumpa la lectura de corrido.

una nueva música: el *rock and roll*. Los Beatles crearon un nuevo estilo derivado del anterior: el pop. Y ambos impulsaron una nueva cultura popular, una nueva manera de vivir y un nuevo mercado que abastecer. El 4 de septiembre de 1962, los Beatles entraron en el estudio para grabar su primer éxito: *Love me do*. Desde ese día hasta el 3 de enero de 1970, fecha de la grabación de *I me mine, sus* 112 canciones marcaron una época, se adaptaron instantáneamente a las pautas creativas del momento y fundaron las bases de la música actual. Desde un punto de vista estrictamente musical, los Beatles fueron unos creadores por encima de estilos. Elvis Presley era el máximo exponente del *rock and roll*. Los Beatles eran, simplemente, ellos mismos. Naturalmente, interpretaron *rock and roll*, pero también crearon un mundo de baladas, se introdujeron en el sinfonismo y en la psicodelia, inventaron la obra conceptual en la música popular y pusieron la droga sobre el mantel de un mundo hipócrita. Los Beatles dieron el espaldarazo definitivo a la revolución musical iniciada con Presley. Comercialmente, fueron un negocio, un inmenso negocio basado en la ingenuidad y que acabó por devorarles. Los Beatles crearon un imperio económico que incluía discos, ropa, iconografía y utensilios varios, se convirtieron en una de las principales fuentes de divisas para el Reino Unido y demostraron el poder económico de la nueva música popular. El triunfo y la tremenda influencia que John Lennon, Paul McCartney, Géorge Harrison y Ringo Starr tuvieron sobre su generación se debe a la cotidianidad y funcionalidad de su música. A través de un hábil desarrollo de la esencia del *rock and roll* los Beatles alcanzaron la popularidad de la noche a la mañana por su naturalidad. No eran excepcionales ni disciplinados, pero convirtieron la intuición en un valor a considerar y lograron que la música no escrita fuese contemplada con el mismo valor que la clásica. Con la ventaja de que la ruptura ya estaba hecha en la década anterior por el *rock and roll*. Los Beatles encontraron un campo abonado para desarrollar una música que fue alcanzando personalismo con el paso de los años. Desde sus comienzos, influenciados por la música negra norteamericana, hasta el final de su carrera, en 1970, el cuarteto de Liverpool elaboró una música única que alteró la esencia de lo que hasta entonces se consideraba folclor. A través de los medios de comunicación, de los conciertos en directo y de las acciones de su casa discográfica, las melodías de Lennon y McCartney alcanzaron resonancia universal en el plazo de semanas, destrozando el concepto de música tradicional, entendido como aquella que se transmite de generación en generación. Los Beatles convirtieron lo tradicional en inmediato y revolucionaron el concepto de clásico. Canciones como *Please, please me, A hard day's night, Help! Yesterday, Michelle, Girl, Eleanor Rigby, With a little help from my friends, A day in the life, The fool on the hill, Penny Lane, Strawberry fields forever, Something, Let it be* y *The long and winding road*, entre muchas otras, se convirtieron en clásicas desde el mismo instante de su aparición y transformaron la música pop en algo *respetado* por quienes antes la despreciaban. Al margen de su inspiración cómo compositores, otra gran aportación de los Beatles a la década fue convertir una música en funcional, incorporándola a la vida cotidiana de millones de personas en todo el mundo. Esta funcionalidad impulsó el desarrollo de una nueva música en aquellos países en los que el *rock and roll* no había tenido una influencia decisiva. Y España no fue una excepción. Con los Beatles, toda una generación de españoles se incorporó a la nueva música global y la música realizada en nuestro país inició un desarrollo imparable. La actuación de los Beatles en Madrid y en Barcelona en el mes de julio de 1965 significó la confirmación oficial de la integración española a una nueva historia musical y a la posibilidad de asistir a su crecimiento y evolución. La edad de oro del

pop español estuvo más relacionada con los Beatles que con Presley, y el éxito del grupo británico permitió a los nuevos músicos españoles pensar en un planteamiento profesional de su trabajo, algo inimaginable a principios de la década de los sesenta. Pero la aportación fundamental de los Beatles fue su capacidad para concienciar a todo el mundo de la posibilidad única de asistir al nacimiento y desarrollo de un proceso histórico que reunía aspectos musicales, culturales y sociológicos. Al confirmar la solidez de una nueva música popular, invistiéndola de clasicismo, los Beatles garantizaron que una nueva historia de la música estaba en marcha y era imparable. Y toda una generación asistió en persona y contempló con sus propios ojos el nacimiento de una música que sólo 25 años después se ha confirmado, después de la televisión, como el principal fenómeno de comunicación de masas de la segunda mitad del siglo XX. Porque John Lennon, Paul McCartney, George Harrison y Ringo Starr permitieron a los jóvenes de los sesenta, convertirse en protagonistas conscientes de una historia que había nacido y crecido con ellos.

*(Un siglo revolucionario, El País, pp. 220-221)*

## LOS BEATLES, UN NUEVO CLASICISMO

Nacho Sáenz de Tejada

1. Los Beatles significaron para la década de los sesenta lo mismo que Elvis Presley para la de los cincuenta: una explosión generacional cuya onda expansiva alcanzó, además, a aquellos que habían permanecido insensibles a la aparición del *rock and roll*. Presley había roto las relaciones entre padres e hijos anglosajones. Los Beatles ampliaron esta ruptura a todo el mundo. Presley había protagonizado el nacimiento de una nueva música: el *rock and roll*. Los Beatles crearon un nuevo estilo derivado del anterior: el pop. Y ambos impulsaron una nueva cultura popular, una nueva manera de vivir y un nuevo mercado que abastecer.



Los Beatles y Elvis Presley: representantes de una generación

2. El 4 de septiembre de 1962, los Beatles entraron en el estudio para grabar su primer éxito: *Love me do*. Desde ese día hasta el 3 de enero de 1970, fecha de la grabación de *I me mine*, sus 112 canciones marcaron una época, se adaptaron instantáneamente a las pautas creativas del momento y fundaron las bases de la música actual.



Trayectoria del grupo, desde su primera grabación hasta la última (1962-1970).

3. Desde un punto de vista estrictamente musical, los Beatles fueron unos creadores por encima de estilos. Elvis Presley era el máximo exponente del *rock and roll*. Los Beatles eran, simplemente, ellos mismos. Naturalmente, interpretaron *rock and roll*, pero también crearon un mundo de baladas, se introdujeron en el sinfonismo y en la psicodelia, inventaron la obra conceptual en la música popular y pusieron la droga sobre el mantel de un mundo hipócrita. Los Beatles dieron el espaldarazo definitivo a la revolución musical iniciada con Presley.



Causas de su innovación musical.

4. Comercialmente, fueron un negocio, un inmenso negocio basado en la ingenuidad y que acabó por devorarles. Los Beatles crearon un imperio económico que incluía discos, ropa, iconografía y utensilios varios, se convirtieron en una de las principales fuentes de divisas para el Reino Unido y demostraron el poder económico de la nueva música popular.



El éxito desde el punto de vista comercial.

5. El triunfo y la tremenda influencia que John Lennon, Paul McCartney, George Harrison y Ringo Starr tuvieron sobre su generación se debe a la cotidianidad y funcionalidad de su música. A través de un hábil desarrollo de la esencia del *rock and roll* los Beatles alcanzaron la popularidad de la noche a la mañana por su naturalidad. No eran excepcionales ni disciplinados, pero convirtieron la intuición en un valor a considerar y lograron que la música no escrita fuese contemplada con el mismo valor que la clásica. Con la ventaja de que la ruptura ya estaba hecha en la década anterior por el *rock and roll*. Los Beatles encontraron un campo abonado para desarrollar una música que fue alcanzando personalismo con el paso de los años. Desde sus comienzos, influenciados por la música negra norteamericana, hasta el final de su carrera, en 1970, el cuarteto de Liverpool elaboró una música única que alteró la esencia de lo que hasta entonces se consideraba folclor.



Causas de su popularidad.

6. A través de los medios de comunicación, de los conciertos en directo y de las acciones de su casa discográfica, las melodías de Lennon y McCartney alcanzaron resonancia universal en el plazo de semanas, destrozando el concepto de música tradicional, entendido como aquella que se transmite de generación en generación. Los Beatles convirtieron lo tradicional en inmediato y revolucionaron el concepto de clásico. Canciones como *Please, please me*, *A hard day's night*, *Help!*, *Yesterday*, *Michelle*, *Girl*, *Eleanor Rigby*, *With a little help from my friends*, *A day in the life*, *The fool on the hill*, *Penny Lane*, *Strawberry fields forever*, *Something*, *Let it be* y *The long and winding road*, entre muchas otras, se convirtieron en clásicas desde el mismo instante de su aparición y transformaron la música pop en algo respetado por quienes antes la despreciaban.



Resonancia universal de su música a través de los medios y los conciertos en directo.



7. Al margen de su inspiración cómo compositores, otra gran aportación de los Beatles a la década fue convertir una música en funcional, incorporándola a la vida cotidiana de millones de personas en todo el mundo. Esta funcionalidad impulsó el desarrollo de una nueva música en aquellos países en los que el *rock and roll* no había tenido una influencia decisiva. Y España no fue una excepción.



Incorporación de la funcionalidad.

8. Con los Beatles, toda una generación de españoles se incorporó a la nueva música global y la música. realizada en nuestro país inició un desarrollo imparable. La actuación de los Beatles en Madrid y en Barcelona en el mes de julio de 1965 significó la confirmación oficial de la integración española a una nueva historia musical y a la posibilidad de asistir a su crecimiento y evolución. La edad de oro del pop español estuvo más relacionada con los Beatles que con Presley, y el éxito del grupo británico permitió a los nuevos músicos españoles pensar en un planteamiento profesional de su trabajo, algo inimaginable a principios de la década de los sesenta.



Influencia de los Beatles en España.

9. Pero la aportación fundamental de los Beatles fue su capacidad para concienciar a todo el mundo de la posibilidad única de asistir al nacimiento y desarrollo de un proceso histórico que reunía aspectos musicales, culturales y sociológicos. Al confirmar la solidez de una nueva música popular, invistiéndola de clasicismo, los Beatles garantizaron que una nueva historia de la música estaba en marcha y era imparable. Y toda una generación asistió en persona y contempló con sus propios ojos el nacimiento de una música que sólo 25 años después se ha confirmado, después de la televisión, como el principal fenómeno de comunicación de masas de la segunda mitad del siglo XX. Porque John Lennon, Paul McCartney, George Harrison y Ringó Starr permitieron a los jóvenes de los sesenta, convertirse en protagonistas conscientes de una historia que había nacido y crecido con ellos.



Su aportación fundamental: crear una nueva música popular.

Con el fin de mantener la unidad temática, en muchos párrafos nos encontramos con determinadas marcas que sirven para unir un párrafo a otro. Con este fin, en el siguiente ejercicio se han desordenado los párrafos para que sea el alumno quien intente reconstruir el orden original ayudándose de las palabras resaltadas en negrita.

## Actividad 2



El siguiente texto tiene los párrafos desordenados. Combínalos para que resulte un texto coherente. Señala algunos elementos (conectores, palabras clave, ideas...) que te hayan ayudado a encontrar el orden correcto.

### Nuestras dos mentes

1. La mayor parte del tiempo, **estas dos mentes** -la mente emocional y la mente racional- operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través del mundo. Habitualmente existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y la mente racional ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones. En todo caso, sin embargo, la mente emocional y la mente racional constituyen, como veremos, dos facultades relativamente independientes que reflejan el funcionamiento de circuitos cerebrales distintos aunque interrelacionados. En muchísimas ocasiones, pues, **estas dos mentes están exquisitamente coordinadas** porque los sentimientos son esenciales para el pensamiento y lo mismo ocurre a la inversa.
2. Una amiga estuvo hablándome de su divorcio, un doloroso proceso de separación. Su marido se había enamorado de una compañera de trabajo y un buen día anunció que quería irse a vivir con ella. A aquel momento siguieron meses de amargos altercados con respecto al hogar conyugal, el dinero y la custodia de los hijos. Ahora, pocos meses más tarde, me hablaba de su autonomía y de su felicidad. «Ya no pienso en él -decía, **con los ojos humedecidos** por las lágrimas- eso es algo que ha dejado de preocuparme.»
3. En un sentido muy real, todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. Una de ellas es la **mente racional**, la modalidad de comprensión de la que solemos ser conscientes, más despierta, más pensativa, más capaz de ponderar y de reflexionar. El otro tipo de conocimiento, más impulsivo y más poderoso -aunque a veces ilógico-, es la **mente emocional**.
4. El instante en que **sus ojos se humedecieron** podía perfectamente haber pasado inadvertido para mí, pero la comprensión empática (un acto de la mente emocional) de sus ojos húmedos me permitió, más allá de las palabras (un acto de la mente racional), percatarme claramente de su evidente tristeza como si estuviera leyendo un libro abierto.
5. Pero, cuando aparecen las pasiones, el equilibrio se rompe y la mente emocional desborda y secuestra a la mente racional. Erasmo, el humanista del siglo XVI, describió irónicamente del siguiente modo esta tensión perenne entre la razón y la emoción: “Júpiter confiere mucha más pasión que razón, en

una proporción aproximada de veinticuatro a uno. Él ha erigido dos irritables tiranos para oponerse al poder solitario de la razón: la ira y la lujuria. La vida ordinaria del hombre evidencia claramente la impotencia de la razón para oponerse a las fuerzas combinadas de estos dos tiranos. Ante ella, la razón hace lo único que puede, repetir fórmulas virtuosas, mientras que las otras dos se desgañitan, de un modo cada vez más ruidoso y agresivo, exhortando a la razón a seguirlas hasta que finalmente ésta, agotada, se rinde y se entrega”.

6. La **dicotomía entre lo emocional y lo racional** se asemeja a la distinción popular existente entre el «corazón» y la «cabeza». Saber que algo es cierto «en nuestro corazón» pertenece a un orden de convicción distinto -de algún modo, un tipo de certeza más profundo- que pensarlo con la mente racional. Existe una proporcionalidad constante entre el control emocional y el control racional sobre la mente ya que, cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante llega a ser la mente emocional... y más ineficaz, en consecuencia, la mente racional. Ésta es una configuración que parece derivarse de la ventaja evolutiva que supuso disponer, durante incontables eones, de emociones e intuiciones que guiaran nuestras respuestas inmediatas frente a aquellas situaciones que ponían en peligro nuestra vida, situaciones en las que detenernos a pensar en la reacción más adecuada podía tener consecuencias francamente desastrosas.

(Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996, pp. 28-30)

\*

Aquí reproducimos el texto original e indicamos con flechas las palabras o conceptos clave que pueden servir para guiar la correcta ordenación en párrafos.

## Nuestras dos mentes

Una amiga estuvo hablándome de su divorcio, un doloroso proceso de separación. Su marido se había enamorado de una compañera de trabajo y un buen día anunció que quería irse a vivir con ella. A aquel momento siguieron meses de amargos altercados con respecto al hogar conyugal, el dinero y la custodia de los hijos. Ahora, pocos meses más tarde, me hablaba de su autonomía y de su felicidad. «Ya no pienso en él -decía, con **los ojos humedecidos** por las lágrimas- eso es algo que ha dejado de preocuparme.»

El instante en que **sus ojos se humedecieron** podía perfectamente haber pasado inadvertido para mí, pero la comprensión empática (un acto de la mente emocional) de sus ojos húmedos me permitió, más allá de las palabras (un acto de la mente racional), percatarme claramente de su evidente tristeza como si estuviera leyendo un libro abierto.

En un sentido muy real, todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. Una de ellas es **la mente racional**, la modalidad de comprensión de la que solemos ser conscientes, más despierta, más pensativa, más capaz de ponderar y de reflexionar. El otro tipo de conocimiento, más impulsivo y más poderoso -aunque a veces ilógico-, es **la mente emocional**.

La **dicotomía entre lo emocional y lo racional** se asemeja a la distinción popular existente entre el «corazón» y la «cabeza». Saber que algo es cierto «en nuestro corazón» pertenece a un orden de convicción distinto -de algún modo, un tipo de certeza más profundo- que pensarlo con la mente racional. Existe una proporcionalidad constante entre el control emocional y el control racional sobre la mente ya que, cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante llega a ser la mente emocional... y más ineficaz, en consecuencia, la mente racional. Ésta es una configuración que parece derivarse de la ventaja evolutiva que supuso disponer, durante incontables eones, de emociones e intuiciones que guiaran nuestras respuestas inmediatas frente a aquellas situaciones que ponían en peligro nuestra vida, situaciones en las que detenernos a pensar en la reacción más adecuada podía tener consecuencias francamente desastrosas.

La mayor parte del tiempo, **estas dos mentes** -la mente emocional y la mente racional- operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través del mundo. Habitualmente existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y la mente racional ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones. En todo caso, sin embargo, la mente emocional y la mente racional constituyen, como veremos, dos facultades relativamente independientes que reflejan el funcionamiento de circuitos cerebrales distintos aunque interrelacionados. En muchísimas ocasiones, pues, **estas dos mentes están exquisitamente coordinadas** porque los sentimientos son esenciales para el pensamiento y lo mismo ocurre a la inversa.

**Pero, cuando aparecen las pasiones**, el **equilibrio se rompe** y la mente emocional desborda y secuestra a la mente racional. Erasmo, el humanista del siglo XVI, describió irónicamente del siguiente modo esta tensión perenne entre la razón y la emoción: Júpiter confiere mucha más pasión que razón, en una proporción aproximada de veinticuatro a uno. Él ha erigido dos irritables tiranos para oponerse al poder solitario de la razón: la ira y la lujuria. La vida ordinaria del hombre evidencia claramente la impotencia de la razón para oponerse a las fuerzas combinadas de estos dos tiranos. Ante ella, la razón hace lo único que puede, repetir fórmulas virtuosas, mientras que las otras dos se desgañitan, de un modo cada vez más ruidoso y agresivo, exhortando a la razón a seguirlas hasta que finalmente ésta, agotada, se rinde y se entrega.

Centrándonos ya en los signos que se utilizan dentro del párrafo, hemos visto que los alumnos suelen confundir el uso de la coma y el punto, tal vez porque los dos, como indica la *Ortografía* académica, indican pausas. Pero, desde el punto de vista gramatical, el punto marca siempre el final de un enunciado, lo que supone que ese segmento acabado en punto constituye una unidad sintáctica y semántica. Los elementos separados por comas, sin embargo, no gozan de esa unidad, puesto que para completar su sentido le hace falta otro segmento, ya sea anterior (en el caso de un cambio de orden) o posterior (como ocurre con los complementos explicativos).

### Actividad 3



En el siguiente texto se ha empleado una serie de comas en lugar de puntos (que sería la puntuación correcta). Intenta detectar de qué comas se trata y sustitúyelas por el punto y seguido correspondiente.

Las cosas podían haber sucedido de cualquier otra manera y, sin embargo, sucedieron así, Daniel, *el Mochuelo*, desde el fondo de sus once años, lamentaba el curso de los acontecimientos, aunque lo acatara como una realidad inevitable y fatal, después de todo, que su padre aspirara a hacer de él algo más que un queso era un hecho que honraba a su padre, pero por lo que a él afectaba...

Su padre entendía que esto era progresar; Daniel, *el Mochuelo*, no lo sabía exactamente, el que él estudiase el Bachillerato en la ciudad podía ser, a la larga, efectivamente, un progreso, Ramón, el hijo del boticario, estudiaba ya para abogado en la ciudad, y cuando les visitaba, durante las vacaciones, venía empingorotado como un pavo real y les miraba a todos por encima del hombro; incluso al salir de misa los domingos y fiestas de guardar, se permitía corregir las palabras que don José, el cura, que era un gran santo, pronunciara desde el púlpito, si esto era progresar, el marcharse a la ciudad a iniciar el Bachillerato, constituía, sin duda, la base de este progreso.

Pero a Daniel, *el Mochuelo*, le bullían muchas dudas en la cabeza a este respecto, él creía saber cuanto puede saber un hombre, leía de corrido, escribía para entenderse y conocía y sabía aplicar las cuatro reglas, bien mirado, pocas cosas más cabían en un cerebro normalmente desarrollado, no obstante, en la ciudad, los estudios de Bachillerato constaban, según decían, de siete años, por lo menos, ¿podría existir algo en el mundo cuyo conocimiento exigiera catorce años de esfuerzo, tres más de los que ahora contaba Daniel?, seguramente, en la ciudad se pierde mucho el tiempo –pensaba *el Mochuelo*– y, a fin de cuentas, habría quien, al cabo de catorce años de estudio, no acierte a distinguir un rendajo de un jilguero o una boñiga de un cagajón, la vida era así de rara, absurda y caprichosa, el caso era trabajar y afanarse en las cosas inútiles o poco prácticas.

(Miguel Delibes, *El camino*, Barcelona, Destino, 1950)

La puntuación original del texto era la siguiente:

Las cosas podían haber sucedido de cualquier otra manera y, sin embargo, sucedieron así. Daniel, *el Mochuelo*, desde el fondo de sus once años, lamentaba el curso de los acontecimientos, aunque lo acatara como una realidad inevitable y fatal. Después de todo, que su padre aspirara a hacer de él algo más que un queso era un hecho que honraba a su padre. Pero por lo que a él afectaba...

Su padre entendía que esto era progresar; Daniel, *el Mochuelo*, no lo sabía exactamente. El que él estudiase el Bachillerato en la ciudad podía ser, a la larga, efectivamente, un progreso. Ramón, el hijo del boticario, estudiaba ya para abogado en la ciudad, y cuando les visitaba, durante las vacaciones, venía empingorotado como un pavo real y les miraba a todos por encima del hombro; incluso al salir de misa los domingos y fiestas de guardar, se permitía corregir las palabras que don José, el cura, que era un gran santo, pronunciara desde el púlpito. Si esto era progresar, el marcharse a la ciudad a iniciar el Bachillerato, constituía, sin duda, la base de este progreso.

Pero a Daniel, *el Mochuelo*, le bullían muchas dudas en la cabeza a este respecto. Él creía saber cuanto puede saber un hombre. Leía de corrido, escribía para entenderse y conocía y sabía aplicar las cuatro reglas. Bien mirado, pocas cosas más cabían en un cerebro normalmente desarrollado. No obstante, en la ciudad, los estudios de Bachillerato constaban, según decían, de siete años, por lo menos. ¿Podría existir algo en el mundo cuyo conocimiento exigiera catorce años de esfuerzo, tres más de los que ahora contaba Daniel? Seguramente, en la ciudad se pierde mucho el tiempo –pensaba *el Mochuelo*– y, a fin de cuentas, habría quien, al cabo de catorce años de estudio, no acierte a distinguir un rendajo de un jilguero o una boñiga de un cagajón. La vida era así de rara, absurda y caprichosa. El caso era trabajar y afanarse en las cosas inútiles o poco prácticas.

(Miguel Delibes, *El camino*, Barcelona, Destino, 1950)

Conectando con el texto anterior, hemos visto que los alumnos tenían dificultades en el uso del punto y seguido y de la coma, especialmente en los textos narrativos. En los manuales que acercan a los estudiantes el texto narrativo, raramente se mencionan los signos de puntuación. Cuando se nombran las habilidades que se han de tener en cuenta en este género textual, se da importancia a la voz narrativa, a los personajes, a la estructura, al tratamiento del tiempo y del espacio, a los recursos estilísticos, etc., pero no a los efectos que se pueden crear con la puntuación<sup>218</sup>, ni a tener en cuenta el papel que desempeñan ciertos signos al pasar, por ejemplo, del estilo directo al indirecto.

---

<sup>218</sup> No obstante, hemos encontrado algunos que sí hacen mención expresa de la puntuación. Así, Grau (2001: 130), incluye entre los recursos técnicos de la narración la puntuación, y dice de ésta, además de que ha de ser correcta y se ha de mantener con coherencia a lo largo de todo el texto, que ha de reforzar las intenciones del narrador y ha de crear pequeños significados añadidos, susceptibles de niveles de lectura adicionales.

#### Actividad 4



En este ejercicio se propone a los alumnos, en primer lugar, que se fijen en los signos de puntuación utilizados y, también, que transformen el fragmento, que está redactado en estilo indirecto, en otro de estilo directo y adviertan los cambios que se han producido.

Esteban escuchó con la boca pasmada y luego, tras un laborioso silencio, preguntó qué había que hacer para llegar a ser rico y ser un caballero. “Pues no lo sé muy bien”, dijo Manuel, pero aun así explicó que la forma más rápida era ganar en la lotería o acertar la quiniela. “Qué más”, dijo Esteban. Y Manuel abordó entonces el mundo de las finanzas, y habló de corretajes, créditos, compraventa, divisas, exportaciones, mayoristas, monopolios, fondos y valores. Y Esteban: “Más”, reclamó. Y Manuel habló de robos, contrabando, secuestros, estraperlo, usuras, fraudes, estafas, falsificaciones... “Más”, lo interrumpió Esteban. De modo que finalmente Manuel aseguró que también por el trabajo y el ingenio podía llegar uno a enriquecerse y ser un caballero, y puso el ejemplo del hombre que había inventado la cremallera y ganó de golpe una fortuna, o de aquel otro que, después de ahorrar, se compra una furgoneta, adquiere mercancías y las vende ventajosamente en otra parte, y con lo que gana se compra otra furgoneta, y luego un camión y más mercancías y camiones, hasta tener una empresa nacional de transportes. “Más”, dijo Esteban. Pero ahí Manuel no supo ya qué decir. Tras unos momentos de incertidumbre, durante los cuales Leonor dijo que tampoco era necesario hacerse rico para ser feliz, Esteban le preguntó a su padre cuántos pasos llevaba andados por el mundo. Manuel fue a por el cuaderno: 28.783.592 pasos. Entonces él le arrebató el cuaderno y lo tiró al fuego, y acto seguido hizo lo mismo con la libreta que guardaba en el peto del mono. Luego se levantó, se descolgó los gemelos de campaña, se arrancó la insignia de la gorra, se quitó la guerrera y dijo: “Voy a sacar los chivos. Y que sepáis que mañana mismo voy a empezar a trabajar para ser rico y convertirme en un caballero”.

(Luis Landero, *Caballeros de fortuna*, Barcelona, Tusquets, p. 104)

En el estilo indirecto observamos que aparecen comillas para reproducir las palabras literales del personaje, aunque en muchas ocasiones el narrador interviene para resumir y condensar la información que ha transmitido Esteban, en cuyo caso no pueden aparecer los fragmentos entrecomillados. También observamos la existencia de dos puntos para dar paso a las citas literales del personaje. Este texto podría transformarse a estilo directo de la siguiente manera:

-Entonces, ¿qué hay que hacer para ser rico y ser un caballero? –preguntó Esteban, que había escuchado a su padre con la boca pasmada.

-Pues no lo sé muy bien, pero supongo que la forma más rápida es ganar a la lotería o acertar la quiniela.

-¿Qué más? –preguntó Esteban.

-También existe el mundo de las finanzas, pero no te podría explicar en dos palabras lo que significan los corretajes, los créditos, las compraventas, las divisas, los monopolios y todas esas cosas.

-Más –insistió Esteban.

-Bueno, entonces tendrías que recurrir al robo, al estraperlo, a las usuras, a los fraudes, a las falsificaciones...

-Más –interrumpió Esteban.

-Vamos a ver, Esteban, vamos a ver. Lo más normal, creo yo, es que uno trabaje y, a veces, con el trabajo y con un poco de ingenio, algunos llegan a enriquecerse. Fíjate en ese que inventó la cremallera: de una cosa tan simple se hizo rico. Aunque también está el que va paso a paso: primero ahorra y se compra una furgoneta, luego adquiere mercancías y las vende ventajosamente en otra parte, luego se compra otra furgoneta con lo que gana y después un camión y más mercancías y camiones, y así hasta tener una empresa nacional de transportes.

Este es un ejercicio interesante porque, como se ve en los textos escritos por los alumnos, muchos de ellos no saben cómo pasar del estilo indirecto al directo ni saben utilizar los mecanismos gráficos necesarios (en este caso la raya, tanto para señalar la intervención de cada personaje en el diálogo como para introducir los comentarios o precisiones del narrador). Aunque en este trabajo no se profundizó demasiado en el estudio de este signo de puntuación, sí se tuvo en cuenta, sobre todo, en los textos narrativos.

Hemos dicho también que en los textos de corte narrativo es donde se ve más clara la función de los signos con la intención de reproducir el discurso oral. Aunque, como hemos visto, son muchos los especialistas que no están de acuerdo en ligar la puntuación con la entonación, es indudable que en algunos de estos discursos hay una vinculación con la lengua oral, y habrá que dar cuenta de este hecho, aunque recalcando que no es ésta la función principal de los signos de puntuación<sup>219</sup>.

## Actividad 5



Coloca los signos de puntuación que consideres necesarios en el siguiente texto:

Mira Dios ésta es tu última oportunidad te lo digo en serio y te lo digo ahora cuando está sonando el himno y luego viene el rollo del las fotos y eso Después, cuando empiece el partido ya no hay trato quiero decir que ya no se puede cambiar o sea que lo que tengas que decidir que lo decidas ahora bueno yo me entiendo y tú también no Se supone que tú lo entiendes todo por lo menos eso dice el plasta del calvo ese que me da la vara todos los jueves por la mañana en el instituto porque ya sabrás que después de lo de Ramón mamá me ha apuntado a Religión que es lo que dice el Rana joder con los padres progres tanto largar tanto largar o sea que si han corrido delante de los grises que si hacían asambleas de esto y de lo otro mucha foto con barbas y melenas y hasta levantando el puño delante de la Casa Blanca que esa foto de mi viejo sí que es guapa la verdad pero luego toma a Religión con lo bien que estaba yo dando Ética no te jode Claro que entre las abuelas y el facha del tutor les

---

<sup>219</sup> Cassany (2000: 19) también cita entre los ejercicios para aprender a puntuar la lectura en voz alta y las actividades de oralización, aunque deja bien claro que no es muy adecuado basar su enseñanza en esta práctica.



tenían locos y no estaba el horno para bollos porque menuda putada tío que ahí sí te pasaste pero tres pueblos te pasaste cabrón...

(Almudena Grandes, *Estaciones de paso*, Barcelona, Tusquets, p. 13)

Aquí reproducimos el texto original

Mira, Dios, ésta es tu última oportunidad, te lo digo en serio, y te lo digo ahora, cuando está sonando el himno, y luego viene el rollo del las fotos, y eso... Después, cuando empiece el partido, ya no hay trato. Quiero decir que ya no se puede cambiar, o sea, que lo que tengas que decidir, que lo decidas ahora, bueno, yo me entiendo, y tú también, ¿no...? Se supone que tú lo entiendes todo, por lo menos eso dice el plasta del calvo ese que me da la vara todos los jueves por la mañana en el instituto, porque ya sabrás que después de lo de Ramón, mamá me ha apuntado a Religión, que es lo que dice el Rana, joder con los padres progres, tanto largar, tanto largar, o sea, que si han corrido delante de los grises, que si hacían asambleas de esto y de lo otro, mucha foto con barbas y melenas, y hasta levantando el puño delante de la Casa Blanca, que esa foto de mi viejo sí que es guapa, la verdad, pero luego, ¡toma!, a Religión, con lo bien que estaba yo dando Ética, no te jode... Claro que entre las abuelas y el facha del tutor les tenían locos, y no estaba el horno para bollos, porque menuda putada, tío, que ahí sí te pasaste, pero tres pueblos te pasaste, cabrón...

(Almudena Grandes, *Estaciones de paso*, Barcelona, Tusquets, p. 13)

En el apartado relativo a la pragmática (1.3), vimos que el conocimiento de los signos de puntuación no es exclusivamente gramatical, sino pragmático, en el sentido de que hay que establecer y explicar su funcionamiento en el uso mismo de estos signos. No pueden explicarse sólo mediante un conjunto de reglas específicas, sino que las explicaciones deben darse dentro de un conjunto de principios más generales.

En el ejemplo que se da a continuación, podemos observar los efectos pragmáticos de haber optado por una determinada forma de puntuar los enunciados. La *Ortografía* (1999: 56) sólo nos dice que el punto y seguido separa los enunciados que integran un párrafo. El autor del texto, al optar por la utilización exclusiva del punto y seguido separando enunciados muy breves (que ni siquiera llegan a formar oraciones), nos está ofreciendo una información fragmentaria en cada uno de ellos que sólo adquiere sentido en el texto global. Cada enunciado sería como una tesela o una pieza de un hipotético puzzle que va componiendo la figura que nos quiere mostrar: el pavoroso incendio que sufrió el edificio Windsor en Madrid, su impacto mediático, las repercusiones que ocasionó en la zona, los problemas para su demolición, etc. El estilo fragmentario, junto con el título elegido: “En resumen”, ofrecen una contundencia que difícilmente se hubiera dado con la sintaxis habitual en este tipo de textos.

## Actividad 6



Este artículo de Juan José Millás puede servir para la reflexión y para proponer ejercicios cuya fuerza expresiva reside en la construcción sintáctica y en determinado uso de los signos de puntuación<sup>220</sup>.

# En resumen

Juan José Millás

Complejo Azca. Pavoroso incendio. Voraces llamas. Fuego devastador. Corazón financiero. Esqueleto espectral. Perímetro de seguridad. Núcleo de hormigón. Altas temperaturas. Lenguas ardientes. Catarata de lava. Escape de gas. Estrategia defensiva. Gigantesca antorcha. Inmuebles colindantes. Coloso en llamas. El Corte Inglés. Barreras cortafuegos. Estructura caliente. Enfriamiento lento. Plancha de hormigón. Amasijo de hierros. Cristales rotos. Columna de humo. Emergencias sanitarias. Cuerpo de bomberos. Dotación policial. Autoridades municipales. Sellado hermético. Delegado del Gobierno. Sobrecogedor espectáculo. Equipos autónomos. Mangueras sin presión. Suministro eléctrico. Inmuebles aladaños. Nuevos Ministerios. Servicios de cercanías. Trenes de largo recorrido. Complejo comercial. Tráfico rodado.

Restricciones de paso. Licencia de obras. Normativa contra incendios. Situación crítica. Voladura controlada. Enorme tragedia. Licencia Municipal. Genaro Alas. Pedro Casariego. Torre Windsor. Responsabilidad civil. Materiales ignífugos. Gas natural. Productos inflamables. Rociadores automáticos. Efecto chimenea. Propagación vertical. Sistemas de evacuación. Daños materiales. Heridos leves. Trama subterránea. Cristal reticulado. Estragos causados. Comportamiento ejemplar. La noche más larga. Compañías aseguradoras. Planta técnica. Carga de fuego. Pérdidas económicas. Materiales combustibles. Imperio inmobiliario. Familia Reyzábal. Valor del mercado. Buque insignia. *Pool* asegurador. Lluvia de cenizas.

Firmas afectadas. Importe de la póliza. Protocolos de seguridad. *Zona cero*. Tensa espera. Resistencia de materiales. Edificio emblemático. Visión dantesca. Actividad comercial. Gerencia de urbanismo. Hito arquitectónico. Cortocircuito eléctrico. Paseo de la Castellana. Inhalación de gases. Equilibrio inestable. Compás de espera. Informes técnicos. Comprensión ciudadana. Pasto de las llamas. Cadena de fallos. Siniestro total. Labores de extinción. Situación crítica. Virulencia sorprendente. Fuentes de la empresa. Diseño de planes. Cámaras térmicas. Número 112. Tareas de

---

<sup>220</sup> A este respecto, véase también lo dicho por Serafini (1992) y Cuenca (2001) sobre el estilo cohesionado y segmentado expuesto en 2.4.2.

prevención. Numerosos efectivos. Evaluación de daños. Demolición inminente.

(*El País*, 18 de febrero de 2005)

Uno de los signos que más dificultades plantea a los alumnos es la coma, y sobre todo cuando han de emplearla para delimitar los incisos que interrumpen una oración. Un buen ejercicio para practicar este uso lo extraemos del trabajo de López Morales, Samper y Hernández (2003), que intenta que los estudiantes adquieran y desarrollen estrategias lingüísticas que les permitan construir textos coherentes.

### Actividad 7



Lee con cuidado las siguientes oraciones simples:

- a. El ladrón escapó de la policía.
- b. El ladrón corrió rápidamente por el parque.

Combinándolas se puede formar una oración más compleja:

- c. El ladrón, corriendo rápidamente por el parque, se escapó de la policía.

Combina en una sola oración los siguientes grupos de oraciones simples:

- El cirujano no creyó conveniente realizar la operación
- El cirujano era un médico de experiencia.
- La experiencia era mucha.
- El cirujano observaba los signos del paciente.
- Los signos eran vitales.
- La operación era de los riñones.

Observando los signos vitales del paciente, el cirujano, que era un médico de mucha experiencia, no creyó conveniente realizar la operación de riñones.

De todas formas, una de las dificultades mayores en el uso de la coma se plantea por su plurifuncionalidad. Con el fin de tener un conocimiento lo más amplio posible de todas las funciones de la coma, el siguiente ejercicio propone a los alumnos que, con la información teórica disponible, intenten localizar en un fragmento la mayor cantidad de usos posibles de este signo.

## Actividad 8



Consulta la hoja “Algunos usos de la coma”<sup>221</sup> y busca ejemplos **del mayor número posible de supuestos** en el siguiente fragmento.

Traté de improvisar una frase con la que corresponder sus buenos deseos,<sup>1</sup> pero el ruido de las apisonadoras,<sup>2</sup> las excavadoras y los dinamiteros hicieron inútil el esfuerzo. Por lo demás,<sup>3</sup> el doctor Sugrañes ya había escupido en mi sombra,<sup>4</sup> dado media vuelta y emprendido el camino de regreso. Algo aturdido me quedé contemplando el recinto donde había echado a los perros lo mejor de mi existencia. Mal podría considerarlo un segundo hogar,<sup>5</sup> pues durante los muchos años que pasé allí no dejaron de rechinarme los dientes ni un minuto. Por nada del mundo habría vuelto a franquear motu proprio aquella malhadada verja. No fue el acre olor a pajaritos fritos,<sup>6</sup> demostrativo de no haber sido vana la advertencia del doctor Sugrañes,<sup>7</sup> lo que me hizo alejarme de allí a buen paso. Si sentí algo parecido a un nudo en la garganta,<sup>8</sup> un temblor en las rodillas y el encogimiento de algunos órganos internos (y uno externo) no fue por sentimentalismo. Siempre soñé con verme libre. Pero ahora,<sup>9</sup> cuando al fin y del modo más brusco e inesperado lo conseguía,<sup>10</sup> me asaltaba la zozobra de saber que el mundo al que habría de enfrentarme había cambiado mucho durante mi larga ausencia,<sup>11</sup> y yo también.

(Eduardo Mendoza, *La aventura del tocador de señoras*, Barcelona, Seix-Barral, p. 13)

1. Suele anteponerse una coma a la conjunción que une las proposiciones de una oración compuesta, en este caso una proposición coordinada adversativa (supuesto 7).
2. Uso de la coma para separar los miembros de una enumeración (supuesto 1).
3. Los enlaces colocados al principio de una oración, se separan del resto con una coma (supuesto 6). Otros autores, como Gómez Torrego (2007a) hablan de conectores o marcadores del discurso<sup>222</sup>.
4. Uso de la coma para separar miembros gramaticalmente equivalentes (supuesto 1).
5. Suele anteponerse una coma a una conjunción que une las proposiciones de una oración compuesta, en este caso una proposición causal (supuesto 7).
- 6 y 7. Se escriben entre comas los incisos que interrumpen una oración (supuesto 3).
8. Uso de la coma para separar los miembros de una enumeración (supuesto 1).

<sup>221</sup> Se puede ver en el Anexo IX.

<sup>222</sup> Portolés (2001: 138) incluye *por lo demás* dentro de los estructuradores de la información, concretamente el que señala el fin de una serie discursiva (marcadores de cierre).

9 y 10. Se escriben entre comas los incisos que interrumpen una oración (supuesto 3). También en 10 para separar la oración circunstancial, que aparece al principio (supuesto 4).

11. Coma delante de conjunción (nota 1 del supuesto 1). En este caso, la secuencia que encabeza la conjunción expresa un contenido distinto al elemento anterior.

El siguiente ejercicio combina las actividades de escritura con la práctica del punto y aparte (se les pide a los alumnos que dividan el texto en tres párrafos, correspondientes al planteamiento, nudo y desenlace). Aunque el objetivo principal es ver si está bien construido cada párrafo, es decir, si la división corresponde realmente al planteamiento, el nudo y el desenlace de la historia, también se aprovecha para observar el uso de los restantes signos de puntuación.

Aportamos aquí el ejercicio resuelto por un alumno y el análisis de cada uno de los signos de puntuación.

## Actividad 9



### Secuencias narrativo-descriptivas

Tienes que escribir un pequeño relato (de una extensión mínima de 15 líneas) en tres párrafos sobre uno de estos dos supuestos que te proponemos a continuación.

Antes de ponerte a escribir, piensa en la estructura general (macroestructura del texto), es decir, en lo que vas a contar en cada párrafo.

Como idea general, te proponemos que en el primer párrafo sitúes la historia (describiendo el lugar, los personajes, las sensaciones, etc.) y que plantees la situación; en el segundo desarrolles la historia (puedes incluir diálogos, pensamientos, etc.), y en el tercero concluyas (o introduces un elemento de sorpresa que pueda llevar el argumento por otro sitio).

#### Supuesto 1

Alguien te para por la calle confundíndote con otra persona. Pronuncia un nombre equivocado y tú le dices que ése no es tu nombre. Él o ella insiste. Como esa persona te resulta atractiva, decides, al final, seguirle el juego.

#### Supuesto 2

Estás solo o sola en casa, viendo la televisión. De repente, alguien que no conoces entra en la sala donde estás cómodamente sentado viendo una película y te pregunta qué haces ahí. Tú te asustas (es un desconocido) y le preguntas quién es, cómo ha entrado y qué quiere. Él, entonces, dice que ha entrado en su casa y que el intruso o la intrusa eres tú.

El jueves pasado,<sup>1</sup> como es habitual en mi agenda,<sup>2</sup> salí de casa de Roberto,<sup>3</sup> mi profesor particular de matemáticas,<sup>4</sup> a las 7'30, con media hora de retraso,<sup>5</sup> porque a mi querido profesor,<sup>6</sup> que no lo puedo ni ver,<sup>7</sup> no le dio la gana dejarme salir antes.<sup>7</sup> Ultimamente le estoy

cogiendo un mania que...<sup>8</sup> El es alto,<sup>9</sup> con una barriga asquerosa y con un genio que no me casaría con ninguna de su familia por no aguantarlo a él,<sup>10</sup> ni aunque me diesen 1 millón de euros.<sup>11</sup>

Cuando salí de la casa,<sup>12</sup> me cruzé con una joven rubia de mi edad que consiguió pararme el corazón por un momento.<sup>13</sup> Se dirigía hacia mi sin pausa.<sup>14</sup> Yo me quedé mirándola mientras se acercaba,<sup>14</sup> y cuando estaba delante de mi me pregunto con una sonrisa en los labios:<sup>15</sup> ¿Migue?<sup>16</sup> Yo me sorprendí porque no la conocía de nada,<sup>17</sup> pero ella insistía en que me conocía.<sup>18</sup>

Después de estar un buen rato dialogando sobre si me conocía o no,<sup>19</sup> decidí seguirle la corriente y pasarme,<sup>20</sup> según ella,<sup>21</sup> por un novio que tuvo dos años atrás y que tuvo que dejar porque se trasladó a Italia.<sup>22</sup> Así que le seguí la corriente por un rato para saber hasta donde podía averiguar y,<sup>23</sup> de hecho,<sup>24</sup> cuando más ilusiones me había hecho,<sup>25</sup> descubrí que era la hija de mi profesor,<sup>26</sup> de mi querido profesor de matemáticas.<sup>27</sup> (5, GE)

En el texto observamos que el alumno apenas tiene errores de puntuación. Ha utilizado correctamente la coma en sus diferentes usos (para introducir un inciso –1, 2, 3, 4, 6, 7, 20, 21–, para separar una serie –9, 26–, alteración del orden normal de la frase –12, 19–, ante conjunción –5, 10, 14–, para separar los marcadores textuales –23, 24–. Ha utilizado bien el punto y seguido –7, 13, 14, 22–, los puntos suspensivos –8– y los signos de interrogación –16 – y los dos puntos –15–, aunque aquí hubiera sido preferible introducir el estilo directo con una raya. Ha dividido el texto en tres párrafos, como se le sugería en la actividad, aunque no los ha marcado gráficamente con un sangrado, y ha utilizado marcadores textuales al inicio de cada uno de ellos.

Sí que observamos en este texto errores ortográficos, sobre todo de acentuación (*Ultimamente, mania, casaria, dirigia, mirandola, despues...*), ortografía de las letras (*cruzé*) y algún error morfológico (*pasarme*).

Ilustramos, por último, otro ejercicio que combina actividades de comprensión, síntesis y redacción de un texto con el uso de los signos de puntuación. Incluimos también el texto resultante elaborado por una alumna y algunos comentarios sobre el uso de la puntuación.

## Actividad 10



Lee con atención estas informaciones (extraídas del diario *El País*, 17 de abril de 2006) y elabora con ellas una noticia de unas 30 líneas.

# El Gobierno revisa al alza las emisiones de CO<sub>2</sub> España se aleja aún más del Protocolo de Kioto<sup>223</sup>

El Gobierno afirmó en mayo pasado que en 2004 las emisiones de CO<sub>2</sub> superaban en un 45,61% el nivel de 1990, pero el recuento final enviado a la Comisión Europea admite que España emite un 47,87% más, cuando el Protocolo de Kioto sólo le permite un aumento del 15%.

Entrevista con Arturo González Aizpiri, secretario general para la Prevención de la Contaminación y el Cambio Climático.

- **¿A qué es debido el aumento de emisiones de gases?**

A un cambio metodológico. Los gases de efecto invernadero –principalmente el dióxido de carbono o CO<sub>2</sub>– se acumulan en la atmósfera y dificultan la salida del calor que emite la Tierra en forma de radiación. El resultado es que el planeta se calienta en el llamado cambio climático.

- **¿Puede ser penalizada España por emitir muchos gases?**

Si España sobrepasa el máximo permitido, tendrá que pagar entre 40 y 80 millones de euros.

- **¿Qué parte de culpa tiene el Gobierno socialista en este asunto?**

Las emisiones de 2004 no son atribuibles al Gobierno socialista. Confío en que las cifras se moderen a partir de 2006. Invertir la tendencia de emisiones es como virar el rumbo de un transatlántico. Desde que se gira el timón hasta que se ven los resultados, pasa un tiempo.

- **¿Por qué ha sido tan malo el año 2005 en cuanto a las emisiones de gases?**

El mal dato es debido, principalmente, a la falta de lluvia. A falta de agua en los embalses para producir electricidad, las eléctricas tienen que poner en funcionamiento las viejas centrales de carbón, que emiten mucho más dióxido de carbono. Con un año normal de lluvias, las emisiones se hubieran moderado.

---

<sup>223</sup> El Protocolo de Kioto sobre el cambio climático es un convenio sobre cambio climático, auspiciado por la ONU dentro de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), y firmado en 2002 por la Unión Europea, que tiene como objetivo que los países industrializados reduzcan sus emisiones un 8% por debajo del volumen de 1990

El Gobierno asegura que ha aprobado cinco normas que permitirán moderar el crecimiento de las emisiones. Esos cinco pilares son el Plan de Asignación, el derecho que regula el comercio de emisiones, el Plan de Energías Renovables, el de Eficiencia Energética y el Código Técnico de la Edificación, que obligará a construir las casas de forma que consuman menos energía.

## El Gobierno revisa al alza las emisiones de CO<sub>2</sub>

España se aleja aún más del Protocolo de Kioto.

El Gobierno afirmó en mayo pasado que en 2004 las emisiones de CO<sub>2</sub> superaban en un 45,61% el nivel de 1990,<sup>1</sup> pero el recuento final enviado a la Comisión Europea admite que España emite un 47,87% más,<sup>2</sup> cuando el Protocolo de Kioto sólo le permite un aumento del 15%.<sup>3</sup>

En la entrevista al secretario general para la Prevención de la Contaminación y el Cambio Climático,<sup>4</sup> se llegó a la conclusión de que el aumento de emisiones de gases era debido a un cambio meteorológico,<sup>5</sup> ya que los gases de efecto invernadero se acumulan en la atmósfera y dificultan la salida del calor que emite la Tierra en forma de radiación,<sup>6</sup> y puede ser penalizados en España,<sup>7</sup> pagando 40 y 80 millones de euros si se sobrepasa el límite de emisión de gases.<sup>8</sup> Además,<sup>9</sup> añadió que las emisiones de 2004 no son atribuibles al Gobierno socialista,<sup>10</sup> y que veía con confianza una posible moderación de esas cifras a partir de 2006.<sup>11</sup>

En cuanto a la elevada emisión de gases en el 2005,<sup>12</sup> concluyó que era debido a la falta de lluvia,<sup>13</sup> ya que,<sup>14</sup> por tanto, las eléctricas debían poner en funcionamiento las viejas centrales de carbón,<sup>15</sup> que emiten mucho más dióxido de carbono.<sup>16</sup>

Por su parte,<sup>17</sup> el Gobierno asegura que ha aprobado cinco normas que permitirán moderar el crecimiento de las emisiones,<sup>18</sup> las cuales son el Plan de Asignación,<sup>19</sup> el derecho que regula el comercio de emisiones,<sup>20</sup> el Plan de Energías Renovables,<sup>21</sup> el de Eficiencia Energética y el Código Técnico de la Edificación,<sup>22</sup> que obligará a construir las casas de forma que consuman menos energía.<sup>23</sup> [7, GE]

Vemos que, en general, los signos de puntuación están bien colocados. En primer lugar, es acertada la división en párrafos. Hay un primer párrafo de introducción, en donde se aportan los datos numéricos. Los párrafos segundo y tercero desarrollan la noticia (establecen las causas, posibles sanciones, culpables, etc.). Como hay demasiada información, divide, con buen criterio –a nuestro juicio –el contenido en dos párrafos, introduciendo el segundo de ellos con un marcador que estructura la información. En el último párrafo, o de cierre, se agrupan las medidas que se han adoptado para paliar el crecimiento de las emisiones.

En cuanto a los demás signos, vemos que la alumna sólo ha utilizado el punto y seguido y la coma. El primero sólo en una ocasión (8), lo que se traduce en oraciones demasiado largas. Consideramos que el texto podía haber mejorado si se hubieran eliminado algunas comas, sustituyéndolas por otros signos:



- Punto y seguido.

En la entrevista al secretario general para la Prevención de la Contaminación y el Cambio Climático, se llegó a la conclusión de que el aumento de emisiones de gases era debido a un cambio meteorológico, ya que los gases de efecto **invernadero se acumulan en la atmósfera y dificultan la salida del calor que emite la Tierra en forma de radiación. Si se sobrepasa el límite de emisión de gases, España puede ser penalizada con cifras que van entre 40 y 80 millones de euros.** Además, añadió que las emisiones de 2004 no son atribuibles al Gobierno socialista, y que veía con confianza una posible moderación de esas cifras a partir de 2006.

**En cuanto a la elevada emisión de gases en el 2005, concluyó que era debido a la falta de lluvia. La falta de agua en los embalses obliga** a poner en funcionamiento las viejas centrales de carbón, que emiten mucho más dióxido de carbono.

- Dos puntos

Por su parte, **el Gobierno asegura que ha aprobado cinco normas que permitirán moderar el crecimiento de las emisiones: el Plan de Asignación, el derecho que regula el derecho de emisiones, el Plan de Energías Renovables, el de Eficiencia Energética y el Código Técnico de la Edificación,** que obligará a construir las casas de forma que consuman menos energía.

La coma es utilizada ante conjunciones adversativas (1), causales (5, 13), consecutivas (14); cuando se invierte el orden normal de la frase (4); para aislar marcadores textuales (9, 17); separar miembros gramaticalmente equivalentes (19, 20, 21); para introducir incisos (2, 15, 22). Acertada es también la colocación de una coma delante de la conjunción y en (6), ya que enlaza con toda la proposición anterior y no sólo con el último miembro. Más dudosa es la colocación de la coma en (10), aunque puede entenderse que se ha colocado porque la secuencia expresa un cambio en el contenido de lo dicho anteriormente.

Sabemos que el punto y coma ha sido el signo menos utilizado por los alumnos en sus escritos. Pero su escaso uso no solo se da entre los aprendices, sino que se extiende al resto de la sociedad. Para muchos expertos, la causa de este declive se encuentra en el desconocimiento, a lo que habría que añadir la dificultad en su correcta utilización. Como declara Gómez Font<sup>224</sup>, para remediar el declive de este signo, lo primordial sería educar a los hablantes para que, al menos, sepan que este signo está a su disposición.

Así pues, lo más efectivo para su aprendizaje o, al menos, para que se sepa “que este signo está a disposición” del usuario, tendríamos que crear ejercicios en donde no

---

<sup>224</sup> Declaraciones recogidas en el artículo “La misteriosa muerte del punto y coma”, incluidas en el diario *La Razón*, 13 de abril de 2008.

haya más remedio que colocar este signo. En este sentido, Millán (2005: 44) proponía un ejercicio, reproducido en 2.4.3, en donde la introducción de elementos con comas en el interior de las oraciones hacía necesario separarlas con el signo de punto y coma.

1. Vino Juan, subió la fruta, le pagué.
2. Vino Juan por la mañana, apenas había amanecido; subió la fruta: peras, manzanas, uvas y una gran sandía; le pagué, como siempre, al contado.
3. Vino Juan por la mañana, apenas había amanecido, a pesar de que sabe de sobra que me acuesto tardísimo y no me gusta madrugar. Subió la fruta lentamente, golpeando cada escalón con su pierna mala: peras, manzanas, uvas y una gran sandía; pero no tenía –o no quiso traerme– pimientos de su huerta. Le pagué, como siempre, al contado, a pesar de sus protestas de que se lo dejara a deber.

Es una buena propuesta, puesto que, a la vez que se introduce el punto y coma, el alumno tiene que añadir nuevos elementos al texto, por lo que estamos haciendo también un ejercicio de redacción.

Otros ejercicios, más específicos, para practicar el punto y coma serían los siguientes:

### Actividad 11



Sustituye, donde sea necesario, el signo de la coma por el de punto y coma en los siguientes textos:

- 1) Nos repartiremos el trabajo de la siguiente manera: Juan escribirá el prólogo, María, los tres primeros capítulos y la bibliografía, Pedro, el cuarto capítulo y las conclusiones, y, finalmente, Elena corregirá lingüísticamente el texto.
- 2) A la convocatoria asistieron Villa, del Valencia, Casillas y Sergio Ramos, del Madrid, Santi Cazorla, del Villarreal, y Xavi e Iniesta, del Barcelona.
- 3) La reunión, que comenzó con cierto retraso, acabó a los pocos minutos, sin embargo, y a pesar de lo avanzado de la hora, todavía varios representantes se quedaron a discutir algunos puntos.
- 4) La octava edición de la Campus Party, la reunión de internautas que se celebra en la Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia, arrancó ayer con un montaje que puede parecer desmedido. [...]  
Hay más. Un sistema de acceso que reproduce en una pantalla el rostro y los datos de los participantes cuando entran a la carpa; talleres, entre otros, de Linux, de tecnología inalámbrica y de construcción de telescopios solares; cuatro grandes cámaras frigoríficas de hostelería acondicionados para jugar dentro con la Play Station2; dos *karaoke*s –uno de ellos en una autobús–; una zona de relajación, donde se exhibirán cortometrajes, y un globo aerostático

de las Fuerzas Armadas, “cautivo”, para que los internautas tomen aire y contemplen Valencia. (*El País*, 27 de julio de 2004)

Vemos, pues, que los ejercicios están encaminados a que el alumno sepa distinguir cada uno de los bloques de información, y que separe estos mediante el signo adecuado, puesto que en cada uno de esos bloques ya se han hecho distinciones internas. Los textos, bien puntuados, quedarían de la siguiente manera:

- 1) Nos repartiremos el trabajo de la siguiente manera: Juan escribirá el prólogo; María, los tres primeros capítulos y la bibliografía; Pedro, el cuarto capítulo y las conclusiones<sup>225</sup> y, finalmente, Elena corregirá lingüísticamente el texto.
- 2) A la convocatoria asistieron Villa, del Valencia; Casillas y Sergio Ramos, del Madrid; Santi Cazorla, del Villarreal y Xavi e Iniesta, del Barcelona.
- 3) La reunión, que comenzó con cierto retraso, acabó a los pocos minutos sin embargo, y a pesar de lo avanzado de la hora, todavía varios representantes se quedaron a discutir algunos puntos.

- 4) La octava edición de la Campus Party, la reunión de internautas que se celebra en la Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia, arrancó ayer con un montaje que puede parecer desmedido. [...]

Hay más. Un sistema de acceso que reproduce en una pantalla el rostro y los datos de los participantes cuando entran a la carpa; talleres, entre otros, de Linux, de tecnología inalámbrica y de construcción de telescopios solares; cuatro grandes cámaras frigoríficas de hostelería acondicionados para jugar dentro con la PlayStation2; dos karaokes –uno de ellos en una autobús–; una zona de relajación, donde se exhibirán cortometrajes, y un globo aerostático de las Fuerzas Armadas, “cautivo”, para que los internautas tomen aire y contemplen Valencia. (*El País*, 27 de julio de 2004)

En este caso, el redactor enumera cada uno de los servicios que los organizadores han puesto a disposición de los participantes de la Campus Party, y ha optado por separar cada uno de esos elementos con un punto y coma. Podría haber utilizado el punto, pero la proximidad semántica entre cada uno de esos segmentos hacía preferible el punto y coma. Tampoco podríamos sustituirlo por la coma, al haberse utilizado ya en cada uno de los segmentos, ya que el resultado podría resultar ambiguo

De igual manera, el signo de los dos puntos, cuando tiene la función de conectar oraciones o proposiciones, también se utiliza muy poco entre los alumnos. Millán (2005: 49) dice de ellos que son como una ventana abierta por la que puede penetrar cualquier cosa, puesto que sirven de entrada a las enumeraciones, a las explicaciones, a

---

<sup>225</sup> Aunque la Ortografía (RAE, 1999: 66) mantiene el punto y coma delante de la conjunción y (*La chaqueta es azul; los pantalones, grises; la camisa, blanca; y el abrigo, negro*), Grijelmo (2002: 289) prefiere la coma, aunque admite que, en determinados casos, se pueda colocar el punto y coma para ofrecer mayor claridad.

las ampliaciones de sentido. No cabe duda de que es en esta función de conexión donde más difícil se hace su uso, puesto que puede unir tanto oraciones explicativas como causales o consecutivas. Lo mejor para lanzarse a utilizarlos es comprender su uso en los textos, de manera que lo más efectivo sería poner algunos ejemplos para que fueran los propios alumnos los que descubrieran cuál es su valor en cada caso.

Vamos a intentar explicar la profusa utilización de los dos puntos en este fragmento:

El problema fue siempre lo contrario de lo que parecía: no que Matilda no se adaptara a las esposas del claustro, sino que las esposas del claustro no se adaptaran a Matilda: sentían demasiada curiosidad por ella: la encontraban demasiado guapa y demasiado elegante: la admiraban y su admiración era una barrera infranqueable. Y Matilda se dedicó seriamente a sus hijos aquellos años, y también se dedicó a Juan Campos porque le amaba: que sea esto la piedra de escándalo, la contradicción de este relato: Matilda Turpin nunca dejó de amar a Juan Campos.

(Álvaro Pombo, *La fortuna de Matilda Turpin*, Planeta, 2006, p.220)

### Solución

El problema fue siempre lo contrario de lo que parecía: [a saber; oración explicativa] no que Matilda no se adaptara a las esposas del claustro, sino que las esposas del claustro no se adaptaran a Matilda: [nos va a decir la causa de que no se adaptaran] sentían demasiada curiosidad por ella: [ahora nos explica por qué sentían demasiada curiosidad] la encontraban demasiado guapa y demasiado elegante: [y ahora nos dice la causa de la admiración] la admiraban y su admiración era una barrera infranqueable. Y Matilda se dedicó seriamente a sus hijos aquellos años, y también se dedicó a Juan Campos porque le amaba: [el amor que siente es la causa del escándalo] que sea esto la piedra de escándalo, la contradicción de este relato: [conclusión o resumen de la proposición anterior] Matilda Turpin nunca dejó de amar a Juan Campos.

### **Actividad 12**



Explica el uso de los dos puntos en el siguiente fragmento:

Se vuelven a encontrar datos fidedignos de Lope en la expedición de las islas Azores (las islas Terceras) de don Álvaro de Bazán, en 1583: a los veintiún años. Se alistó, volvió sin títulos militares. Antes y después de la expedición, la turbulencia: vivir de expedientes, picardías, aventuras. Ni militar, ni sacerdote, ni hidalgo: le quedaba el teatro, y los versos para las mujeres.

Eduardo Haro Tecglen, *Lope de Vega*, Barcelona, Omega, 2001, p. 23

### Solución

Se vuelven a encontrar datos fidedignos de Lope en la expedición de las islas Azores (las islas Terceras) de don Álvaro de Bazán, en 1583: [explicación de la proposición anterior, puesto que en 1583 Lope tenía veintiún años] a los veintiún años. Se alistó, volvió sin títulos militares. Antes y después de la expedición, la turbulencia: [explicación de lo que es esa turbulencia] vivir de expedientes, picardías, aventuras. Ni militar, ni sacerdote, ni hidalgo: [explicación de la

proposición anterior, que en este caso tiene un sentido más general] le quedaba el teatro, y los versos para las mujeres.

Finalmente, ofrecemos aquí una serie de ejercicios de corte pragmático<sup>226</sup> en donde se puede advertir que la distinta colocación del signo da como resultado diferencias de significado. Incluimos aquí solamente cuatro casos: el vocativo, las conjunciones o adverbios luego y mientras, el adverbio modal como y la coma en algunas aposiciones.

### Actividad 13



Señala la diferencia de significado que encuentras entre las siguientes parejas de enunciados:

- a. Juan es el hijo del presidente.
- b. Juan, es el hijo del presidente.
  
- a. No he ido sin dinero; luego he podido comprar.
- b. No he ido sin dinero; luego, he podido comprar.
  
- a. Mientras tú jugabas al fútbol, nosotros lo hacíamos al baloncesto y ellas al tenis.
- b. Mientras, tú jugabas al fútbol, nosotros lo hacíamos al baloncesto y ellas al tenis.
  
- a. He cantado como me dijiste.
- b. He cantado, como me dijiste.
  
- a. El delegado, Vicente Vidal, pidió que se repitiera la votación.
- b. El delegado Vicente Vidal pidió que se repitiera la votación.

### Solución

En el primer caso, en a) Juan actúa de sujeto, y en b) es un vocativo. En el segundo y tercer ejercicio, en a) *luego* y *mientras* son conjunciones, y en b) son adverbios de tiempo. En el cuarto ejercicio, en a) se dice que ha cantado así, de esa manera, y en b) que lo ha hecho de la manera como se le indicó. Por último, en a) se dice que existe solamente un delegado: Vicente Vidal, mientras que en b) Vicente Vidal es un delegado más de los existentes.

---

<sup>226</sup> Para una explicación más extensa sobre la pragmática y los signos de puntuación véanse los apartados 1.3.1 y 1.3.2.



## CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES GENERALES

A lo largo de las páginas de este trabajo hemos abordado el tema de los signos de puntuación denominados básicos o de primer orden con el objetivo fundamental de mejorar su enseñanza y aprendizaje en los alumnos que están cursando la enseñanza secundaria. Partíamos de la idea de que la puntuación no es solamente un elemento gramatical sometido a reglas prescriptivas, sino un fenómeno complejo que había que estudiar en el marco del texto escrito, porque es en éste donde esas pequeñas marcas adquieren todo su sentido e importancia. Por consiguiente, es el texto, con todas sus características y complejidades, el marco adecuado para abordar la enseñanza y aprendizaje de los signos de puntuación, porque es ahí donde hemos visto cómo esas señales despliegan toda su funcionalidad: ayudan a dotar de cohesión y coherencia al discurso, distribuyen y jerarquizan la información, marcan los cambios de ritmo de la prosa, adquieren diversas funciones según la intención o el tipo de texto, etc. Nuestro fin ha sido investigar el uso que los alumnos hacen de los signos de puntuación para mejorar su enseñanza-aprendizaje con el objetivo último de que este aspecto repercuta en la redacción y, de ese modo, se mejore la expresión escrita de los estudiantes. En consecuencia, la mayor parte de los ejercicios que planteamos son ejercicios en donde el alumno ha de redactar textos que están al servicio de algún objetivo o finalidad: los signos de puntuación, como otros elementos discursivos, estarán contribuyendo a ello.

Así pues, consideramos los signos de puntuación como elementos del texto escrito, aunque somos conscientes –y así lo hemos reflejado en este trabajo– de que la puntuación es un fenómeno vinculado históricamente a la oralidad, puesto que su utilidad básica en la época antigua, en donde los textos se leían en voz alta, era marcar aquellos lugares en los que el lector tenía que pararse a respirar. Esta dualidad entre oralidad y escritura ha creado, y sigue creando, no pocas confusiones y dificultades en el ámbito de la enseñanza, donde se siguen mezclando ambos fenómenos sin criterios muy definidos: una cosa son los textos que reproducen el lenguaje oral, o que han sido escritos para ser oralizados, y otros los que no se crean exclusivamente para ese fin. Tal vez la división sea demasiado rígida, pero la hemos considerado necesaria para no crear más confusión y poder llevar a cabo nuestra tarea de la mejor manera posible.

A partir del diagnóstico inicial y sistemático del uso que hacen los estudiantes de estas etapas educativas (ESO y Bachillerato) sobre los signos de puntuación, ideamos una serie de ejercicios, seleccionamos un corpus con el que trabajar y poder analizar los datos y fijamos las variables que nos sirvieran para realizar el análisis estadístico. Es el momento ahora de recapitular y comprobar si las hipótesis formuladas en la génesis de este trabajo se han cumplido y en qué medida podemos estar satisfechos de la labor realizada. Lo haremos con la ayuda de los resultados estadísticos descriptivos, que nos darán datos cuantitativos sobre la muestra realizada, e inferenciales, que nos permitirán extrapolar los datos a entidades mayores para llegar a conclusiones sobre el comportamiento general de los signos.

En la primera hipótesis se establecía que el uso de los signos de puntuación viene marcado por el tipo de texto utilizado y que su enfoque didáctico no puede ser igual para todos ellos. En efecto, como señalábamos en el punto 1.2.2 de este trabajo, son muchos los autores que han vinculado las cuestiones de puntuación con la tipología textual y han demostrado, desde una perspectiva didáctica, que son distintas las estrategias que se han de emplear. Como se dijo allí, no puntuamos textos abstractos, sino textos con propiedades textuales peculiares.

En nuestro análisis hemos visto que los alumnos utilizan más signos de puntuación en los textos narrativos, y que es en éstos donde se registra el mayor número de errores. Tal vez la causa haya que buscarla en la mayor libertad creativa que se manifiesta en este tipo de texto, y que factores tan importantes como el ritmo están muy vinculados a la narrativa. Es, precisamente, en la coma, el signo más utilizado por los alumnos en sus escritos, donde más errores se producen, y esto hace pensar no sólo en el escaso dominio que se tiene de este signo, a menudo utilizado en lugar del punto y seguido, sino también en el poco conocimiento que se tiene de la oración como unidad dotada de sentido completo. Los alumnos utilizan la coma allí donde debían haber utilizado un punto, pensando que el signo de la coma es suficiente para delimitar cada una de las acciones que están narrando. La confusión entre el punto y la coma se da sobre todo en textos narrativos, y es un problema que hay que abordar porque está señalando que el alumno no ha acabado de entender en toda su complejidad el concepto de oración, una unidad con sentido completo que debe cerrarse con un punto, y no con una coma, que es el signo que sirve para delimitar acciones que todavía no han terminado. Por eso, en los ejercicios que se llevaron a cabo, se les presentaron textos narrativos en donde todos los



signos de puntuación se habían convertido en comas. Su labor era, en primer lugar, descifrar el significado del texto y, en segundo, observar qué comas debían obligatoriamente transformarse en puntos porque estaban delimitando oraciones. Era la mejor forma de demostrar que se encontraban ante textos narrativos escritos en donde los signos tenían la función de segmentar y jerarquizar la información, y no de señalar las pausas.

Si nos centramos en los estudios estadísticos de tipo inferencial<sup>227</sup>, observamos que, en la explicación del error, la tipología textual resulta una variable estadísticamente significativa en los signos de la coma (excepto la variante de enumeración) y del punto y seguido. Esta significación estadística coincide en los tres análisis: bivalente, factorial de componentes principales y regresión logística múltiple. Este último muestra que la mayor tendencia a producir errores recae en los textos narrativos y descriptivos.

La segunda hipótesis formulada tiene que ver con el grado de instrucción, ya que la experiencia se realizó con alumnos de ESO y de Bachillerato. Se estableció que los alumnos de Bachillerato obtendrían mejores resultados que los de la ESO, puesto que, conforme a muchos estudios realizados, la puntuación era una adquisición más bien tardía, además de estar muy relacionada con la planificación textual, tarea que supone una cierta madurez en el alumnado. En efecto, de acuerdo con los análisis efectuados, vemos que los alumnos de Bachillerato obtienen mejores resultados que los de la ESO. Aunque, cuantitativamente, los alumnos de Bachillerato utilizan menos signos de puntuación, su proporción de error es menor, sobre todo en signos tan importantes como el punto y seguido y la coma. Esto demuestra que los alumnos de nivel superior tienen un mayor dominio de la sintaxis, por cuanto parecen saber delimitar con más exactitud las oraciones y sus partes dentro de los textos, así como realizar una mínima labor de planificación textual, ya que utilizan con mayor profusión y acierto la división en párrafos, señalados por un punto y aparte, que distribuyen el texto en unidades temáticas.

Por consiguiente, y aunque la labor de enseñanza de los signos forma parte de la expresión escrita y ésta comienza en los primeros años de la escolarización, hay que tener en cuenta que es posible que no empiece a dar resultados hasta mucho después, cuando el alumno ha interiorizado ya toda una serie de nociones gramaticales y

---

<sup>227</sup> Como se sabe, se realizó, en primer lugar, un análisis bivalente; a continuación, un análisis factorial de componentes principales, y, por último, un análisis de regresión logística múltiple.

discursivas. No hay que olvidar que los signos de puntuación van irremediabilmente unidos a conceptos como los de oración simple y compleja, cohesión y coherencia textuales, narración, descripción y diálogo, etc., nociones que van adquiriéndose lentamente a lo largo de la enseñanza primaria y secundaria.

En cuanto a los resultados obtenidos mediante la estadística inferencial, observamos que, en la producción de error, la variable grado resulta estadísticamente significativa en los tres análisis realizados en el signo de punto y seguido. El análisis de regresión logística múltiple muestra que el mayor valor probabilístico recae en el grupo de la ESO, que –como se ha visto– suele tener peores resultados que el Bachillerato.

Conjeturábamos también al principio de este trabajo sobre el tiempo de realización de la experiencia, y consideramos este periodo de desarrollo como una variable que influiría decisivamente en la mejora del uso de los signos de puntuación. Por tanto, la tercera hipótesis establecía que los resultados al final de la experiencia serían mejores que al principio. Pero, vista globalmente, la variable tiempo se ha comportado de una manera bastante irregular. Es cierto que, durante el primer año de la experiencia, se aumentó la frecuencia del uso de los signos y se disminuyó significativamente el porcentaje de error, lo cual abrigaba la esperanza de que se seguiría mejorando al año siguiente. Pero, tal y como se ha ido reflejando en los resultados, observamos que el periodo vacacional actúa de manera negativa en los alumnos, puesto que al comenzar el segundo año se volvía a los niveles que se tenían al inicio de la experiencia y que en el nuevo curso los resultados no eran tan buenos como en el primero. Aunque el comportamiento fue distinto en los grupos experimentales y en los de control, de manera global observamos que durante el segundo año no se alcanzaron, ni mucho menos, los mismos resultados que en el primero.

No obstante, no queremos pasar por alto dos cuestiones que nos parecen importantes. La primera es que en algunos signos de puntuación, como en el punto y aparte, sí que se logró una mejora global a lo largo del tiempo, y esto es algo muy significativo debido a que el punto y aparte es el signo que más relación tiene con la planificación del texto, elemento que consideramos fundamental en la escritura. Por otro lado, también queremos resaltar aquí, como ya hicimos en otro lugar de este trabajo, las especiales dificultades encontradas para realizar un seguimiento de dos cursos académicos: alumnos absentistas; alumnos que cambiaron de grupo; especial configuración del 2.º de Bachillerato, que obliga a centrarse en algunos temas

necesarios para preparar las Pruebas de Acceso a la Universidad, y, en general, cierto cansancio del alumnado por la repetición de determinados tipos de ejercicios. Es posible que todo eso influyera para que durante el segundo año no se dieran los resultados obtenidos en el primero.

En cuanto a los resultados de estadística inferencial, observamos que la variable tiempo resulta estadísticamente significativa para la explicación del error en todos los análisis realizados en los signos de punto y aparte y de coma (excepto en la variante de enumeración). En los análisis de regresión logística, el mayor valor probabilístico de producción de errores recae siempre en las fases iniciales, tanto del primer como del segundo año, lo que viene a coincidir con lo expresado anteriormente, ya que los porcentajes de error más altos se situaban en los inicios y tendían a disminuir a lo largo del curso académico.

Otra hipótesis señalaba que los grupos experimentales, al ser instruidos de forma especial sobre el tema de la puntuación, obtendrían mejores resultados que los grupos de control. Efectivamente, esta hipótesis se ha corroborado, puesto que los grupos experimentales, tanto en ESO como en Bachillerato, han ido mejorando a lo largo de la experiencia y situándose por encima de los grupos de control. Los grupos experimentales tienen menor número de errores, sobre todo en aquellos signos más utilizados, que son la coma y el punto y seguido. No ocurre así con el punto y coma, pero es que en este caso los alumnos de los grupos de control lo utilizan con menos frecuencia y, por tanto, el riesgo de error es menor. Como se les ha instruido acerca de este signo, los alumnos del grupo experimental se atreven a utilizarlo más, aunque luego los resultados no sean tan buenos como se desearía y, consiguientemente, las tablas muestren un porcentaje de error superior al de sus compañeros del grupo de control. Pero para acabar usándolo correctamente, primero hay que utilizarlo.

Naturalmente, estamos satisfechos de que los grupos con los que realizamos la experiencia hayan obtenido mejores resultados que sus compañeros del grupo de control, porque eso demuestra la eficacia y significación de las actividades realizadas. En nuestra opinión, los signos de puntuación, relegados siempre a un segundo plano, han sido los grandes olvidados de la expresión escrita. No se les presta apenas atención y toda su práctica escolar consiste en realizar de vez en cuando algún ejercicio *ad hoc*. En estas páginas hemos querido demostrar que su enseñanza va ligada a la gramática

discursiva y a la didáctica de la escritura, y que mejorar su uso conlleva también mejoras en la expresión escrita.

En cuanto al análisis inferencial de los errores, esta variable resulta estadísticamente significativa en todos los análisis realizados en los signos más utilizados: punto y seguido y coma (excepto en la variante de enumeración). El análisis de regresión logística múltiple concede siempre mayor peso específico al grupo de control en la producción de errores, que –como se ha dicho –es el grupo que obtiene peores resultados.

Por último, en cuanto a las variables de sexo y de nivel sociocultural, establecíamos las hipótesis de que las mujeres obtendrían mejores resultados que los hombres, y que los alumnos de clase sociocultural alta se situarían por encima de los de clase media y baja. En efecto, como hemos visto en los análisis estadísticos, las mujeres utilizan en sus escritos más signos de puntuación que los hombres y cometen menos errores, al menos en los signos más usuales: el punto y aparte, el punto y seguido y la coma. En el punto y coma, sin embargo, son los hombres los que obtienen mejores resultados, y el comportamiento en los dos puntos es muy parecido en uno y otro sexo. Por consiguiente, no podemos decir que la hipótesis se confirme en todos los signos, pero sí en aquellos de uso más frecuente, por lo que esta hipótesis se corrobora sólo parcialmente.

En cuanto al análisis inferencial, el sexo es estadísticamente significativo en los casos de error únicamente en una variante de la coma (coma en conector), y otorga, en el análisis de regresión logística, mayor peso específico a la variante varón.

Por lo que hace referencia al nivel sociocultural, vemos que la hipótesis que formulábamos al principio ha quedado corroborada en todos sus términos: los alumnos del nivel sociocultural alto cometen menos errores que sus compañeros del nivel medio y bajo, y ello es así en todos los signos analizados. Además, las diferencias entre el nivel alto y el bajo son muy considerables. Hay que advertir que el nivel sociocultural medio representa el 54% de la muestra, mientras que el nivel alto y el bajo se reparten el 20% y el 25%, respectivamente.

Por consiguiente, y como decíamos también en la introducción, estas variables siguen el comportamiento de otras áreas relacionadas con la lectura y la escritura (informes PISA, EURYDICE, Instituto de Evaluación del MEC, etc.), en donde se indica que el mayor estatus socioeconómico y cultural de los alumnos influye en sus

resultados, y que las chicas, por lo general, alcanzan rendimientos más elevados que los chicos en las tareas relacionadas con la lectura y escritura.

En el análisis inferencial observamos que esta variable resulta estadísticamente significativa en todos los análisis en los signos de punto y aparte y coma (excepto la variable de enumeración), y que, en el análisis de regresión logística, es el nivel sociocultural bajo el que registra siempre mayor tendencia a la producción de errores.

Así pues, observamos que la coma y el punto y seguido son los signos más utilizados por los alumnos (los dos suman un 87% del total), al tiempo que presentan mayor significación desde el punto de vista estadístico. Igualmente, vemos que las variables ‘grupo de trabajo’, ‘tiempo de realización’, ‘nivel sociocultural’ y ‘tipología textual’ son las que presentan mayor incidencia en la explicación de los errores: grupo de control, fases iniciales, nivel sociocultural bajo y textos narrativos.

En resumen, la puntuación, como se ha venido repitiendo a lo largo de este trabajo, es un elemento fundamental en la expresión escrita y es necesario analizar su uso, puesto que a menudo las lagunas o deficiencias pasan inadvertidas o no se manifiestan con la misma claridad que otros errores de tipo ortográfico, léxico o morfosintáctico. En este trabajo hemos sometido un total de 15.517 signos de puntuación a un proceso estadístico con el objeto de observar y analizar cómo utilizan los estudiantes los signos, dónde fallan y qué podemos hacer los docentes para mejorar su uso. Por tanto, esperamos con nuestra contribución haber aportado algo de luz sobre el tema y, sobre todo, deseamos que la investigación realizada pueda servir a otros docentes en su labor cotidiana en las aulas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1957): *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1994.
- ABC (2001): *Libro de estilo de Abc*, Barcelona, Ariel, 2.<sup>a</sup> edición
- Acosta, L. (1982): *Cuestiones de Lingüística Textual*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca
- Adam, J-M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, París, Armand Colin, 2005.
- Adell, P. y J. Sánchez Enciso (1993): *Puntería: propuestas para aprender a puntuar*, Barcelona, Octaedro.
- Agencia EFE (2004): *Manual del español urgente*, Madrid, Cátedra, 15.<sup>a</sup> edición.
- Aguilar, L. (2000): «La entonación», en S. Alcoba (ed.): *La expresión oral*, Barcelona, Ariel, pp.115-145.
- Alcaraz, E. y M. A. Martínez (2004): *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel, 2.<sup>a</sup> ed.
- Alcoba, S. (2000): «Puntuación y melodía de la frase», en S. Alcoba (ed.): *La expresión oral*, Barcelona, Ariel, pp.148-183.
- Aleza, M. (2006): «Normalización y ortotipografía textuales en español», en M. Aleza, *Lengua española para los medios de comunicación*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 137-213.
- Álvarez Angulo, T. (2000): *Cómo resumir un texto*, Barcelona, Octaedro, 2.<sup>a</sup> ed.
- Álvarez Angulo, T. (2001): *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*, Madrid, Octaedro.
- Álvarez Angulo, T. (dir.) (2005): *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de educación primaria*, Madrid, Editorial Complutense.
- Arroyo, C. y F.J. Garrido (1997): *Libro de estilo universitario*, Madrid, Acento editorial.
- Atienza Cerezo, E. y López Ferrero, C. (2000): «Puntuació i processos de composició», *Articles*, 20, Barcelona, Graó, 59-73.
- Azaustre, A. y J. Casas (1997): *Manual de retórica española*, Barcelona, Ariel.
- Bailey, E.P., Jr. (1990): *The Plain English Approach to Business Writing*, Nueva York, OUP.

- Bajtin, M. (1979): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- Battaner, P., E. Atienza, C. López y M. Pujol (2009): «Características lingüísticas y discursivas del texto académico», en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 50, 47-67.
- Beaugrande, R. De y W. Dressler (1981): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Belinchón, M., A. Rivière y J.M. Igoa (1992): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trota.
- Benito Lobo, J.A. (1992a): *La puntuación: usos y funciones*, Madrid, Edinumen.
- Benito Lobo, J.A. (1992b): *Manual práctico de puntuación*, Madrid, Edinumen.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1983): Does learning to write have to be so difficult?, en A. Freedman, I. Pringle, J. Yalden (eds.): *Learning to Write: First Language, Second Language*, Londres, Longman, pp. 12-19
- Bernárdez, E. (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Bernárdez, E. (1987): *Lingüística de texto*, Madrid, Arco Libros.
- Bernárdez, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra
- Besa, J. (2000): «Més enllà de l'oral. Puntuació i activitat interpretativa», *Articles*, 20, Barcelona, Graó, 89-103.
- Biber, D. (1989): «A typology of English Text», *Linguistics*, 27/1, 3-43.
- Björk, L e I Blomstrand (2000): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona, Graó.
- Blecua, J.M., J. Gutiérrez y L. Sala (1998): *Estudios de grafemática en el dominio hispánico*, Universidad de Salamanca / Instituto Caro y Cuervo, Santafé de Bogota.
- Bonilla, S. (1997): «Estudio preliminar» a R. Beaugrande y W.U. Dressler, *Introducción a la lingüística de texto*, pp. 7-26.
- Bordons, G., J. M. Castellà y E. Costa (1998): *TXT. La lingüística textual aplicada al comentari de textos*, Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Bosque, I. y V. Demonte (eds.) (1999): *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Bronckart, J.P. et al. (1985): *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, París, Delachaux & Niestlé, 1994.
- Bugarsky, R. (1987): «Applied Linguistics as Linguistics Applied», en O. Tomic & R. Shuy (eds.), *The relations of theoretical and applied linguistics*, XV-XXI, Nueva York, Plenum Press, pp. 3-19.



- Burbules, N.C. (1998): «Rhetorics of the Web: Hyperreading and critical literacy». En I. Synder (ed.), *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*, Londres, Routledge, pp. 102-122
- Cabré, M. T. y LL. Payrató (1990): «La Lingüística aplicada avui», en M.T. CABRÉ, et al.: *La Lingüística aplicada. Noves perspectives. Noves professions, noves orientacions*, Fundació Caixa de Pensions-Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, pp. 11-29.
- Caddéo, S. (1998): «L'usage de la punctuation chez les enfants», en J.M. Defays, L. Roisier y R. Tilkin (comps.): *À qui appartient la punctuation? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège*, París, Éditions Duculot: Chams Linguistiques. De Boeck et Lancier, pp. 255-273,
- Calero (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*, Fundación Alternativas. En línea:  
[http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14\\_paginas\\_opinion/ca\\_10000194.pdf](http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000194.pdf)
- Calkins, L.M. (1980): «When children want to punctuate: Basic Skills belong in context», *Language Arts*, 57, 567-73.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Calvo, J. (1990): «Lingüística aplicada», en A. López García (ed.), *Lingüística general y aplicada*, Universitat de Valencia, pp. 321-346.
- Camacho, J. (2005): *Estadística con SPSS para Windows*, Madrid, RA-MA editorial.
- Campàs, J. (2005): *L'hipertext*, Barcelona, UOC
- Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
- Camps, A. (1995): «Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela», *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, Barcelona, Graó, 21-28.
- Camps, A. (coord.) (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Graó.
- Cantero, F. J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Casado Velarde, M. (1997): *Introducción a la gramática del texto*, Madrid, Arco Libros.
- Cassany, D. (1989): *Describir el escribir*, Barcelona. Paidós.
- Cassany, D. (1990): «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, Madrid, 63-80.
- Cassany, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.
- Cassany, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

- Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (2000): «¿Podem ensenyar a puntuar? Alguns criteris bàsics», *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 20, 7-25.
- Cassany, D. (2003): «La escritura electrònica», *Cultura y Educaci3n*, 15 (3), 239-251.
- Cassany, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Cassany, D. (2007): *Afilar el lapicero. Guía de redacci3n para profesionales*, Barcelona, Anagrama.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1993): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Castellà, J.M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Empúries.
- Castellà, J.M. (1996): «Las tipologías textuales y la enseñaanza de la lengua», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Graó, 23-31.
- Catach, N. (1968): *L'ortographe française à l'époque de la Renaissance (auteurs, imprimeurs, ateliers d'imprimerie)*. Ginebra, Librairie Droz.
- Catach, N. (comp.) (1980): «La ponctuation», *Langue Française*, 45. [Número monográfico], 16-27.
- Catach, N. (1994): *La ponctuation (Histoire et système)*, Paris, Presses Universitaires de France (Col. Que sais-je?).
- Catach, N. (1998): «La ponctuation et les systèmes d'écriture: dedans ou dehors?» a Defays, Roisier y Tilkin (comps.), pp. 31-43.
- Cazden, C, P. Cordiero & M. Giacobe (1985): «Spontaneous and scientific concepts: Young children's learning of punctuation». En Wells, G y J. Nichols (eds.): *Language and Learning: An International Perspective*, Brighton, Falmer Books, pp. 107-23
- Cebrián, J. L. (1981): *¿Qué pasa en el mundo? Los medios de comunicaci3n de masas*, Barcelona, Salvat.
- Chabanne, J. Ch (1998): «La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10 ans): aspects théoriques et didactiques» en J.M. Defays, L. Roisier y R. Tilkin (comps.): *À qui appartient la ponctuation? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège*, París, Éditions Duculot: Chams Linguistiques. De Boeck et Lancier, pp. 223-241.
- Colomer, T. y A. Camps (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste ediciones / MEC.
- Conca, M., A. Costa, M. J. Cuenca y G. Lluch (1998): *Text i gramática. Teoria i pràctica de la competència discursiva*, Barcelona, Teide.
- Corder, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmonsworth, Middlesex, Penguin Books

- Coulthard, M. (1985): *An Introduction to Discourse Analysis*, New York, Longman.
- Cristal, D. (1981): *Directions in Applied Linguistics*, Middlesex, Penguin Books.
- Cuenca, M.J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tàndem.
- Cuenca, M.J. (1996): *Comentari de texts*, Valencia, Edicions del Bullent.
- Cuenca, M. J. (2000): *Comentario de textos: mecanismos referenciales*, Madrid, Arco/Libros.
- Cuenca, M.J. (2001): «Estudi estilístic i contrastiu de l'arquitectura de l'oració. Estil segmentat vs estil cohesionat», *Círculo de Lingüística Aplicada de la Universidad de Valencia*, 7, Universitat de València, en línia: <http://www.ucm.es/info/circulo/no7/cuenca.htm>
- Cuetos, F. (1991): *Psicología de la escritura*, Madrid, Escuela Española.
- Cuetos, F. (1989): «Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica», *Infancia y Aprendizaje*, 45, 71-84.
- Defays, J.M., L. Roisier y F. Tilkin (comps.) (1998): *À qui appartient la punctuation? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège*, París, Éditions Duculot: Chams Linguistiques. De Boeck et Lancier.
- De Goes, C y M. Martlew (1983): «Beginning to read and write: An exploratory study of Young children' understanding of metalinguistics terms and graphic conventions», *First Language*, 4, 121-130.
- De La Fuente González, M. A. (1993): *Los signos de puntuación: normativa y uso*, Valladolid, Universidad de Valladolid. Tesis doctoral.
- De La Fuente González, M. A. (2003): «¿Dos puntos después de enumeración? Normativa y realidad ortográficas», *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid (revista electrónica), en línia: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero25/2puntos.html>
- Díez Borque, J.M. (1977): *Comentario de textos literarios*, Madrid, Playor.
- Dolet, E. (1540): *La maniere de bien traduir d'une langue en aultre. D'aduantage. De la punctuation de la langue Françoise*, ed. Facsímil.
- Domínguez Caparrós, J. (1977): *Introducción al comentario de textos*, Madrid, INCE.
- Dubois, J. et al. (1979): *Diccionario de lingüística*, Madrid, Alianza.
- Edelsky, C. (1983): Segmentation and Punctuation: Developmental data from young writers in a bilingual program. *Research in the Teaching of English* 17 (2), 135-56.
- Eliasson, S. (1987): «The interrelations between Theoretical and Applied Linguistics», en O. Tomić & R. Shuy (eds.) (1987): *The relations of theoretical and applied linguistics*, XV-XXI, Nueva York, Plenum Press, pp. 21-49.

- Enkvist (1987): «Text strategies: single, dual, multiple», en Steele & Threadgold (eds.), *Language Topics. Essays in Honour of Michael Halliday*, vol. II, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, pp. 203-212.
- Escandell, M.<sup>a</sup> V. (1994): «La noción de *estilo* en la teoría de la relevancia», *Foro Hispánico*, 8, 55-64.
- Escandell, M.<sup>a</sup> V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- Fassler, B. et al. (1982): «Coaching the Process of Writing», en C. Griffin (ed.): *Teaching Writing in All Disciplines*, San Francisco, Jossey-Bass Inc., 1982, pp. 3-14.
- Fayol, M. (1997): «On acquiring and using punctuation. A Study of Written French» en Costermans, J. y M. Fayol: *Processing Interclausal Relationships. Studies in the Production and Comprehension of Text*, LEA, Nueva Jersey, pp. 157-178.
- Fayol, M. y H. Abdi (1988): «Influence of Script Structure on Punctuation». *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8/3, 265-279.
- Fayol, M. y H. Abdi (1990): «Ponctuation et connecteurs. Etude expérimentale de leur fonctionnement dans des paires de propositions», en M. Charolles, S. Fisher y J. Jayez, *Le discours. Representations et interprétations*, Presses universitaires de Nancy, pp. 167-180.
- Fernández De Beaumont, J. (1987): *El lenguaje del periodismo moderno: los libros de estilo en la prensa*, Madrid, SGEL
- Fernández Pérez, M. (1996): «El campo de la lingüística aplicada. Introducción», en M. Fernández Pérez (coord.), *Avances en lingüística aplicada*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 11-45
- Ferrán, M (2001): *SPSS para Windows. Análisis estadístico*, Madrid, McGraw-Hill.
- Ferreiro, E. (1991): «L'uso de la punteggiatura nella scrittura si storie di bambini di seconda e di terza elementare», en M. Orsoli y C. Pontecorvo (comps.): *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 233-258.
- Ferreiro, E. (1996): «Los límites del discurso: puntuación y organización textual», en Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro, I. García Hidalgo, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona, Gedisa, pp. 129-269.
- Ferreiro, E. (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ferrer, M. (2001): «Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones», en A. Camps: *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó, pp. 209-223.
- Ferrer, F., J.L. Castel y O. Valiente (2008): «Tendencias y réplicas en clave internacional», *Cuadernos de Pedagogía*, 381, 21-25.

- Figueras, C. (1999): «La semántica procedimental de puntuación», *Espéculo. Revista de de estudios literarios*, 12, Universidad Complutense de Madrid, en línea: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/puntuac.html>
- Figueras, C. (2000): «La puntuación», en E. Montolío, (coord.): *Manual práctico de escritura académica III*, Barcelona, Ariel, pp. 77-152.
- Figueras (2001): *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro/EUB.
- Flower, L. y J. Hayes (1981): «A Cognitive Process. Theory of Writing», *College Composition and Communication*, 32, Illinois, 365-387.
- Flower, L. & J. Hayes (1996): «Teoría de la redacción como proceso cognitivo», en *Textos en contexto I. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Lectura y Vida, pp. 73-110.
- Fortuny, J.B. y S. Martí (1997): *Prácticas de ortografía*, Barcelona, Teide.
- Foulin, J.N. y M. Fayol (1988): «Etude en temps réel de la production écrite chez des enfants de sept et huit ans» *European Journal of Psychology of Education*, vo. III, n.º 4, 461-475.
- Foulin, J.N. y M. Fayol (1989): «Aproche en temps réel de la production de connecteurs et de la ponctuation: vers un modèle procédural de la composition écrite», *Langue Française*, n.º 81, 5-20.
- Gallego, M. (2002): *Marcadores discursivos en el proceso de composición del texto escrito. Una propuesta didáctica*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Garachana, M. y E. Montolío (2000): «De la oración al párrafo. Del párrafo al texto», en E. Montolío, (coord.): *Manual práctico de escritura académica II*, Barcelona, Ariel, pp. 69-104.
- García-Debanç, C. y M. Fayol (2002): «Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens», *Pratiques*, 115/116, 37-48.
- García García, E. (1998): «Bases neurológicas», en V. Santiuste y J. Beltrán (coords.): *Dificultades de aprendizaje*, Madrid, Síntesis, pp. 147-162.
- García Sánchez, J.N. (2002): *Instrucción estratégica en la composición escrita*, Barcelona, Ariel
- Garrido Medina, J. (1997): *Estilo y texto en la lengua*, Madrid, Gredos.
- Gaspar, M.<sup>a</sup> del P. e I. Otañi: (2003): «El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura», *Cultura y Educación*, 15 (1), 47-57.
- Gómez Font, A. (2002): «Los libros de estilo de los medios de comunicación en español: necesidad de un acuerdo», en línea: [http://www.ucm.es/info/especulo/ele/g\\_font.html](http://www.ucm.es/info/especulo/ele/g_font.html)
- Gómez Molina, J.R. (1998): *Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal. Área metropolitana de Valencia*, Cuadernos de Filología, Anexo XXVII, Valencia, Universitat de València.

- Gómez Molina, J.R. y M.B. Gómez Devís (2004): *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos*, Valencia, Universitat de València.
- Gómez Torrego, L. (2007a): *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, S.M, 4.<sup>a</sup> edición.
- Gómez Torrego, L. (2007b): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, Madrid, Arco / Libros
- González Nieto, L. (2002): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Cátedra.
- González Portal, M.<sup>a</sup> D. (1991): Prólogo a la edición española de *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata/MEC.
- González Ruiz, (2002): «La competencia textual», en M.V. Romero, (coord.): *Lengua española y comunicación*, Barcelona, Ariel, pp. 96-153.
- Gradon, P. (1983): «Punctuation in a Middle English sermon». E.G. Stanley y D. Gray (Eds.): *Five Hundred Years or Words and Sounds*, Cambridge, D.S. Brewer, pp. 39-48.
- Grau, I. (2001): *L'arquitectura del conte*, Barcelona, Octaedro-Accent.
- Graves, D.H. (1983): *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata /MEC, 1991.
- Grijelmo, Á. (2002): *El estilo del periodista*, Madrid, Taurus, 9.<sup>a</sup> edición.
- Grotans, A. (2006): *Reading in Medieval St. Gall*, New York, Cambridge University Press.
- Grupo Didactext (2005): *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de educación primaria*, Madrid, Editorial Complutense.
- Hall, N. (1996): «Learning About Punctuation: An Introduction and Overview», en N. Hall y A. Robinson, *Learning About Punctuation*, Clevedon, Multilingual Matters LTD, pp. 5-36.
- Hall, N. y A. Robinson (comps.) (1996): *Learning about Punctuation*, Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- Halliday, M.A.K. (1985): *Spoken and Written Language*, Oxford, UOP.
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976): *Cohesion in English*, Londres, Longman
- Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1985): *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspectiva*, Victoria, Deakin University
- Harnish, R. M. Y A. K. Farmer (1984): «Pragmatics and the Modularity of the Linguistic System», *Lingua*, 63, 255-277.
- Haverkate, H. (1998): «La entrevista periodística. Análisis discursivo e interaccional», *Oralia*, I, 27-45.

- Hayes, J. (1996): «A new framework for understanding cognition and affect in writing», en C.M. Levy y S. Ransdell (eds.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-28.
- Hayes, J. & L. Flower (1980): «Identifying the organization of writing process». En L. Gregg y E. Steinberg (ed.), *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale/Nueva York, Erlbaum, pp. 3-30.
- Hernández, J.M. y M. Almeida (2005): *Metodología de la investigación sociolingüística*, Granada, Comares.
- Herrero, Á. (2005): «Lenguaje y texto», en A. López y B. Gallardo, *Conocimiento y lenguaje*, Valencia, Universitat de València, pp. 289-324.
- Isenberg, H. (1983): «Cuestiones fundamentales de tipología textual», en E. Bernárdez (ed.): *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros, 1987, pp. 95-129.
- Ivanic, R. (1996): «Linguistics and the Logic Non-standard Punctuation», en N. Hall y A. Robinson. *Learning About Punctuation*, Clevedon, Multilingual Matters LTD, pp.148-169.
- Jaffré, J.P. (1991): «La ponctuation du français: etudes lingüistiques conteporaines», *Pratiques*, 70, 61-83.
- Jaffré, J.P. (1998): «Vers une linguistique génétique de la ponctuation» en J.M. Defays, L. Roisier y F. Tilkin (comps.): *À qui appartient la punctuation? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège*, París, Éditions Duculot: Chams Linguistiques. De Boeck et Lancier, pp. 243-253.
- Jimeno, P. (2004): «La cohesión textual en la enseñanza de la lengua», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Graó, 52-64.
- Jolibert, J. (1994): «Formar libros lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada», *Lectura y Vida*, 4, 23-30.
- Jorques, D. (2000): *Discurso e información. Estructura de la prensa escrita*, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.
- Källgren, G. (1978): «Caso profundo, superficie del texto y estructura de la información», en E. Bernárdez (1987): *Lingüística de texto*, Madrid, Arco Libros, pp. 153-158.
- Katz, J y J. Fodor (1963): «The structure of semantic theory», *Language*, 39, 170-210.
- Kellog, R.T. (1994): *The Psychology of Writing*, Nueva York, Oxford University Press.
- Kerlinger, F.N. (1991): *Investigación del comportamiento*, México, McGraw-Hill.
- Kohan, S.A. (1997): *Corregir relatos*, Barcelona, Graefin Ediciones.
- Kohan, S.A (1998): *Cómo lo reescribo*, Barcelona, Graefin Ediciones.
- Kress, G. (1982): *Learning to Write*, London, Routledge and Kegan Paul.

- Kühlwein, W. (1987): «The Need for the Integration of Applied and Theoretical Linguistics: Researchs Objects, Researchs Goals», en O. Tomic, y R. W. Shuy: *The relations of theoretical and applied linguistics*, XV-XXI, Nueva York, Plenum Press, cap. 3, pp. 51-74.
- Lakof, G. (2007): *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate politico*, Madrid, Editorial Complutense.
- Lázaro Carreter, F. (1997): *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutemberg / Círculo de Lectores.
- Lázaro Carreter, F. y E. Correa Calderón, (1974): *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid, Cátedra.
- Leal, F.L. y L.G. Guimarães (2002): «Por que é tão difícil ensinar a pontuar?», *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 15, número 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 129-146.
- Levinson, S. (1983): *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989.
- Lomas, C. Y A. Tusón (1996): «¿Textos? ¿Qué textos?», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 5-8.
- Longacre, R. (1976): «Discourse», en R. Brend y K. Pike (eds.): *Tagmemics, vol. I: Aspects of the Field*, La Haya / Paris, Mouton, pp. 1-44.
- López Morales, H. (1979): «Disponibilidad léxica y estratificación socioeconómica», en *Dialectología y Sociolingüística. Temas puertorriqueños*, Madrid, Hispanova, pp. 173-181.
- López Morales, H., J.A. Samper y C.E. Hernández (2003): *Producción y comprensión de textos*, A Coruña, Netbiblo, libro de ejercicios y libro del profesor.
- Loureda, O. (2003): *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco Libros.
- Manchón Ruiz (2000): «La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en una lengua extranjera», en S. Sagrario: *Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Almería, Universidad de Almería, pp. 439-478.
- Manuzio, A. (1561): *Epitome orthographiae*. Reimpresión, Turín, 1730.
- Marcos Marín, F. y J. Sánchez Lobato (1988): *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.
- Marsá, F. (1986): *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Barcelona, Ariel.
- Martens, P. y Y. Goodman (1996): «Invented Punctuation», en N. Hall y A. Robinson (comps.): *Learning about Punctuation*, Clevedon, Multilingual Matters LTD, pp. 37-53
- Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés (1999): «Los marcadores del discurso», en I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, III, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 4051-4213.



- Martínez De Sousa, J. (2001): *Manual de estilo de la lengua española*, Gijón, Trea, 2.<sup>a</sup> ed.
- Martínez Sánchez, R. (1997): *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona, Octaedro.
- Mather, N. y R. Roberts (1995): *Informal Assessment and Instruction in Written Language. A Practitioner's Guide for Students with Learning Disabilities*, Chichester, John Wiley & Sons, Inc.
- Mayoral, J.A. (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco Libros.
- Mayoral, M. (coord.) (1990): *El oficio de narrar*, Madrid, Cátedra / Ministerio de Cultura.
- MEC (2003): *Evaluación de la Secundaria Obligatoria 2000*, Madrid, MEC.
- Mederos Martín, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Santa Cruz de Tenerife, Cabildo Insular de Tenerife.
- Mendieta, S. (1993): *Manual de estilo de TVE*, Barcelona, Labor.
- Mendoza, E. (1990): «Los signos de puntuación», en M. Mayoral (ed.): *El oficio de escribir*, Madrid, Cátedra-Ministerio de Cultura, pp.191-198.
- Mestres, J. M. (1990): «El signes de puntuació i altres signes gràfics I i II». *COM*, 21-22.
- Mey, F. (1607): *De ortografia libelus*, incluido en Bartolomé Bravo (1607): *Thesaurus verborum, ac frasiu, ad orationem latine efficiendam, et locupletandam*, Palma de Mallorca, Casa de Gabriel Guasp.
- Millán, J. M. (2005): *Perdón imposible*, Madrid, RBA.
- Ministerio para las Administraciones Públicas (1993): *Manual de estilo del lenguaje administrativo*, Madrid, MAP.
- Miras, M. (2000): «La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe», *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Moll, J. (1984): «Prólogo» en su edición de Alonso Víctor de Paredes: *Institución y origen de la imprenta y reglas generales para los componedores*, Madrid, El Crotalón.
- Montolío, E. (2000): *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel.
- Moreno Cabrera, J. C. (1991): *Curso universitario de lingüística general*, Madrid, Síntesis.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1994): «Status Quaestionis: Sociolingüística, estadística e informática», *Lingüística (ALFAL)*, 6, 1994, 95-155.
- Morris, Ch. (1938), *Fundamentos de la teoría de los signos*, Barcelona, Paidós, 1985

- Mundo, El (1996): *Libro de estilo de El Mundo*, Madrid, Unidad Editorial-Temas de Hoy.
- Newell, A. (1980): «Reasoning, problema solving and decision process: The problema space as a fundamental category». En R. S. Nickerson (ed.), *Attention and Performance VIII*, Hillsdale, N.J. Erlbaum, pp. 693-718.
- Newmark, P. (1987): *A Textbook of Translation*, Londres, Prentice Hall.
- Nogué, N y X. Fargas (2000): «¿Podem ensenyar a puntuar? Alguns criteris», *Articles*, 20, Barcelona, Graó, 27-41.
- Nunberg, G. (1990): *The Linguistics of Punctuation*. Stanford (CA). Center for the Study of Language and Information.
- Ohmann, R. (1971): «El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas», en J.A. Mayoral (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco Libros, pp.35-57.
- Ong, W. (1987): *Oralidad y escritura*, Méjico, FCE.
- País, El (2002): *Libro de estilo de El País*, Madrid, Ediciones El País, 16.<sup>a</sup> edición.
- Parkes, M. B. (1982): *Pause and Effect. An Introduction to the History of Punctuation in the West*, Cambridge, Scolar Press.
- Passerault, J.M. (1991): “La ponctuation. Recherches en psychologie du langage”, *Pratiques*, 70, 85-103.
- Payrató, Ll. (2003): *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona, Ariel.
- Penadés, I. (2003): «La lingüística aplicada antes y después de su nacimiento», en F. Moreno Fernández (coord.): *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid, Arco / Libros, pp. 367-376.
- Pérez Juliá, M (1998): *Rutinas de la escritura. Un estudio perceptivo de la unidad párrafo*, Valencia, Universitat de València.
- Polo, J. (1990): *Manifiesto ortográfico de la lengua española*, Madrid, Visor.
- Pons, S. (2004): *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*, Madrid, Arco Libros.
- Pons, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid, Arco Libros.
- Portolés, J. (1986): *Medio siglo de filología española (1896-1952). Positivismo e idealismo*, Madrid, Cátedra.
- Portolés, J. (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Portolés, J (2003): «Pragmática y sintaxis», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 16, en línea: <http://www.ucm.es/info/circulo/no16/portoles.htm>

- Pozuelo, J. M. (1988): *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.
- Pujol, M. (2005): «La ortografía», en S. Torner y P. Battaner, *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, pp. 29-65.
- Pujols, M. (2000): «L'anàlisi del errors de puntuació», *Articles*, 20, Barcelona, Graó, 43-57.
- Real Academia Española (1741): *Orthographia española*, Madrid, en línea: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01338318688782164422791/index.htm>
- Real Academia Española (1770): *Ortografía de la lengua castellana*, Madrid, Joaquín Ibarra, en línea: [http://adrastea.ugr.es/search~S9\\*sp?/.b1534693/.b1534693/1,1,1,B/1962~b1534693&F=&1,0,,0,-1](http://adrastea.ugr.es/search~S9*sp?/.b1534693/.b1534693/1,1,1,B/1962~b1534693&F=&1,0,,0,-1)
- Real Academia Española (1913): *Prontuario de ortografía castellana en preguntas y respuestas*, Madrid, Perlado, Pérez y Compañía, 24ª ed.
- Real Academia Española (1815): *Ortografía de la lengua castellana*, Valencia, Manuel Muñoz y compañía, 8ª ed.
- Real Academia Española (1826): *Ortografía de la lengua castellana*, Madrid, Imprenta Real, 9ª ed.
- Real Academia Española (1935): *Prontuario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 31ª ed.
- Real Academia Española (1999): *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Real Academis Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- Reyes, G. (1995): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco Libros.
- Reyes, G. (1998): *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco / Libros.
- Robinson, A. (1996): «Conversations With Teachers About Punctuation», en N. Hall y A. Robinson: *Learning About Punctuation*, Clevedon, Multilingual Matters LTD, pp. 74-91.
- Rocha, I.L.V. (1995): «Adquisición de la puntuación: usos y saberes en la escritura de narraciones», *Lectura y vida*, 16: 4, 41-46.
- Rodríguez Álvarez (1998): «A Middle English Lesson on Reading Aloud», *Atlantis*, XX (I), 123-128.
- Romera Castillo, J. y otros (2001): *Manual de estilo*. Madrid, UNED, 3ª edición.
- Salvador, V. (1989): «L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura», *Caplletra*, 7, 9-33.

- Samper, J.A. y C.E. Hernández (1997): «El estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria: datos iniciales y variación sociolingüística hispánica», en *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo*, Santa Cruz de Tenerife, Montesinos, vol. II, pp. 229-239.
- Sánchez, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid, Santillana.
- Sánchez, E. (1998): *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona, Edebé.
- Sankoff, D., S. Tagliamonte y E. Smith (2005): *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto.
- Santiago, R. (1996): «La puntuación según Nebrija», Madrid, *Dicenda*, nº 14, 274-284.
- Santiago, R. (1998): «Apuntes para la historia de la puntuación en los siglos XVI y XVII», en J.M Blecua, J. Gutiérrez y L. Sala: *Estudios de grafemática en el dominio hispánico*, Universidad de Salamanca / Instituto Caro y Cuervo, Santafé de Bogota, 1998, pp. 243-280.
- Santos Guerra, M.A., B. Mantecón Rodríguez, C. González Álvarez (1995): *Libro de estilo para universitarios*, Málaga, Miguel Gómez Ediciones.
- Sanz i Pinyol, G. (2000): «Ensenyar a puntuar a l'ESO. Suggeriments des de la pràctica», *Articles*, 20, Barcelona, Graó, 76-87.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schneuwly, B. (1998): *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Sebastián, F. (2002): *La puntuación en los siglos XVI y XVII*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona
- Seco, M. (1986): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 9.ª edición.
- Serafini, M.T. (1985): *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Serafini, M.T. (1992): *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Serrano, S. (1991): *La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*, Barcelona, Montesinos.
- Shaughnessy, M. (1977): *Errors and Spectations*. New York, Oxford University Press.
- Shih, M. (1986): «Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing», *TESOL Quarterly* XX, 4, 617-648.
- Silva, A., A.M.S. Biruel y A.G. Morais (2003): «Como os livros didáticos das séries iniciais tratam o ensino e a aprendizagem da pontuação?», *Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, San Cristobal, UFS.

- Silva, A. y A.G. Morais (2007): «Pontuação e generos textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública», *Língua Escrita*, v.1, 61-76.
- Slama-Cazacu, T. (1984): *Linguistique appliquée: une introduction*, Brescia, La Scuola.
- Solà, J. Y J.M. Pujol (1989): *Tractat de puntuació*, Barcelona, Columna.
- Sorenson, S. (1997): *Student Writing Handbook*; Nueva York, MacMillan 3.<sup>a</sup> edición.
- Sperber, D. y D. Wilson (1986): *La relevancia*, Madrid, Visor, 1994.
- Sperber, D. y D. Wilson (2004): «Relevance Theory», en L. Horn y G. Ward (eds.): *The Handbook of Pragmatics*, Blackwell, Oxford, pp. 607-32.
- Tagliamonte, S. (2006). *Analysing Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teberosky, A. (1990): «Reescribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos», *Anuario de Psicología*, 47, 43-63.
- Teberosky (1993). *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE, Universitat de Barcelona
- Tomic, O. y R. W. Shuy (1987): *Introduction*, en O. Tomic y R.W. Shuy (eds.): *The relations of theoretical and applied linguistics*, XV-XXI, Nueva York, Plenum Press.
- Torner, S. y P. Battaner (2005): *El corpus PAAU 1992*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- Vallduví, E. (1991): «Text i cohesió», *COM ensenyar català als adults*, Suplement núm. 8, 32-36.
- Van Dijk, T.A. (1977): *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- Van Dijk, T.A. (1980): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T.A. (1990): *La noticia como discurso*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T.A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T.A. (ed.) (2000): *Estudios del discurso*, Barcelona / Buenos Aires, Gedisa.
- Venegas, A. (1986): *Tractado de orthographia y accentos en las tres lenguas principales*, ed. facsímil con introducción y estudio de Lidio Nieto, Madrid, Arco, [1531].
- Vigara, A.M. (2001): *Libro de estilo de ABC*, Madrid, Ariel.
- Vigotsky (1934): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995
- Visauta, B. (2002): *Análisis estadístico con SPSS 11.0 para Windows (Vol. I)*, Madrid, McGraw-Hill.
- VV.AA (1973-1984): *El comentario de textos (4 volúmenes)*, Madrid, Castalia.
- Wagensberg, J. (2003): *Ideas sobre la complejidad del mundo*, Barcelona, Tusquets.
- Werlich, E. (1975): *Typologie der Texte*, Munich, Fink

- Wilde, S. (1987): *An analysis of the development of spelling and punctuation in selected third and fourth grade children. Doctoral dissertation, University of Arizona. Dissertation Abstracts International, 47, 2452A.*
- Wilson, D. y D. Sperber (1993): «Linguistic form and relevance», *Lingua*, 90, 1-25.
- Wong, Bernice Y.L. (1996): «Assessment and Instruction of Writing Skills», en Bernice Y.L. Wong, *The ABC of Learning Disabilities*, 29 (2), 197-212.
- Yciar, J. (1548): *Orthographia practica*, edición facsímil, Madrid, Instituto Bibliográfico Hispano, 1973.
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.
- Yus, F. (2001): *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.

# ANEXOS

## Anexo 1

Encuesta n.º

Fecha: ..... Centro: ..... Ciudad: .....

### Datos del informante

1. Sexo: V  M

2. Edad: .....

3. Estudios actuales: .....

4. Localidad de residencia habitual: .....

Si no ha vivido siempre en el mismo lugar, indique desde cuándo .....

5. Centros donde ha cursado sus estudios

Enseñanza Primaria: ..... Público o privado: .....

ESO: ..... Público o privado: .....

6. Lengua habitual: castellano  valenciano  ambas

7. Lengua materna: castellano  valenciano  ambas

8. ¿Cuál es la profesión u oficio de sus padres?

Padre: ..... Madre: .....

9. Estudios de sus padres	Padre	Madre
a) No ha ido a la escuela o muy poco	.....	.....
b) Enseñanza primaria	.....	.....
c) Bachillerato elemental o EGB	.....	.....
d) Bachillerato superior, BUP, FP2..	.....	.....
e) Título universitario de grado medio (maestro, perito...)	.....	.....
f) Título universitario superior (licenciado)	.....	.....

10. Número de libros que hay en su casa (sin contar los libros de texto) :

a) 0- 30      b) 31-80      c) 81-120      d) Más de 120

11. ¿Piensa cursar estudios universitarios? .....

12. ¿Le gusta leer? ..... Tipo de lectura (novelas, ensayos, diarios, revistas...) .....

## Anexo II

### TEST SOBRE SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Nombre ..... Grupo..... Curso.....

1. Señala el enunciado correctamente puntuado:
  - a) ¿Pedro, vas a ir a clase?
  - b) Estudiaremos si os apetece, otros temas.
  - c) “Gravar” no se debe confundir con “grabar”.
2. ¿Qué enunciado está bien puntuado?
  - a) ¡Eh! ¿Qué estás haciendo?.
  - b) En Lisboa, (Portugal) desemboca el Tajo.
  - c) El dramaturgo Valle Inclán, autor de las “Comedias bárbaras”, era gallego.
3. El punto y coma (;):
  - a) Es un signo que, en la mayoría de las ocasiones, se puede sustituir por la coma o el punto.
  - b) La elección entre el punto y el punto y coma depende de la conexión semántica que haya entre la idea que aparece delante y la que está detrás del signo de puntuación.
  - c) Si hay dudas entre la utilización de coma o punto y coma, siempre se debe elegir la coma.
4. Señala en qué enunciado se han utilizado correctamente los dos puntos:
  - a) El entrenador dijo: que ganaremos el partido.
  - b) El entrenador dijo que: “Ganaremos el partido”.
  - c) El entrenador dijo: “Ganaremos el partido”.
5. En el enunciado *Habló con los coordinadores de área, jefes de sección y trabajadores, y aceptó todos los acuerdos*, el uso de la coma (,):
  - a) Es correcto.
  - b) Es incorrecto, porque no se puede emplear coma antes de la conjunción y.
  - c) Es incorrecto, porque hay que sustituir la coma anterior a la conjunción y por un punto.
6. El enunciado *Las estanterías del rincón, estaban perfectamente organizadas*:
  - a) Está mal puntuado, ya que no se puede separar el sujeto del predicado con una coma.
  - b) Es correcto, ya que la coma indica una pausa.
  - c) Está bien puntuado, puesto que el sujeto siempre se separa del predicado con una coma.
7. El enunciado *Luis, debes venir a verme mañana*:
  - a) Está mal puntuado, ya que no debe haber coma entre sujeto y predicado.
  - b) Es correcto, porque Luis es un vocativo y se debe separar del resto de la oración.
  - c) Debemos poner dos puntos en lugar de coma.
8. ¿Cuál de los siguientes enunciados está bien puntuado?
  - a) Estos colores, por ejemplo, quedan mejor.
  - b) Los amigos de mi hermano, trabajan en un taller.
  - c) Ellos que son fuertes subirán las cajas.
9. En *El policía dijo: ¡Desalojen!*:
  - a) ¡Desalojen! debe escribirse con minúscula.
  - b) Faltan comillas al comienzo y al final de los signos de exclamación.
  - c) Sobran los dos puntos.
10. El enunciado *Juan estudia informática; yo, árabe*:
  - a) Está bien puntuado, ya que la coma suple al verbo.
  - b) Está mal, puesto que en lugar de coma deberían aparecer los dos puntos.
  - c) El error está en el punto y coma, que debería sustituirse por un punto.
11. En *Los concursantes que pasen a la final, ganarán un viaje*:
  - a) La coma es correcta porque marca el límite de la oración subordinada.
  - b) Falta una coma después de *que*, pues se trata de una oración de relativo explicativa.
  - c) La coma es incorrecta.
12. Marca el enunciado que contiene un error de contenido:
  - a) En ciertos casos, la coma puede aparecer delante de la conjunción y.



- b) En castellano, los signos de interrogación y exclamación sólo son necesarios al final del enunciado.
- c) El punto y coma puede separar dos oraciones yuxtapuestas.
13. Los enunciados *Mi sobrino Miguel es pintor* y *Mi sobrino, Miguel, es pintor*:
- a) Dicen exactamente lo mismo.
- b) En el primer caso, el emisor tiene más de un sobrino; en el segundo, sólo uno.
- c) Sólo en el segundo caso hay que entender que su sobrino es pintor.
14. El enunciado *Tampoco habría que echarle toda la culpa a Juan: él hizo todo lo que estuvo en su mano para que la fiesta fuera un éxito*:
- a) Está mal puntuado, porque habría que sustituir los dos puntos por una coma.
- b) Habría que poner detrás de los dos puntos la conjunción *porque*.
- c) Está bien puntuado, ya el segmento que sigue a los dos puntos indica la causa.
15. El uso de los dos puntos en el enunciado *Varios vecinos utilizaron la reunión para fines particulares: no llegaron a ponerse de acuerdo*:
- a) Es correcto, ya que la secuencia *no llegaron a ponerse de acuerdo* resume o sintetiza el contenido de la secuencia anterior.
- b) Deberíamos poner *en resumen* detrás de los dos puntos.
- c) Deberíamos sustituir los dos puntos por una coma.
16. El enunciado *Mi madre es profesora; la de Sandra, funcionaria; la de Antonio, pediatra...*:
- a) Está bien puntuado.
- b) Se han utilizado incorrectamente los puntos y comas.
- c) Sobran las comas.
17. Los enunciados *Ha llovido: estoy contentísimo* y *Ha llovido; estoy contentísimo*:
- a) Dicen exactamente lo mismo.
- b) Expresan ideas distintas: en el primer caso expresa que estoy contentísimo porque ha llovido; en el segundo, que estoy contentísimo, pero no necesariamente por la lluvia.
- c) Expresan ideas distintas: en el primer caso se establece la consecuencia que me produce la lluvia; en el segundo, la causa.
18. El uso de la coma en “*Perro ladrador, poco mordedor*”:
- a) No es necesario
- b) Es necesario porque se trata de una enumeración
- c) Es necesario porque el verbo está omitido.
19. Señala cuál de estas oraciones está bien puntuada:
- a) Si no te parece bien mi propuesta dímelo.
- b) Aunque te falte dinero no vendas el piso.
- c) Mi hijo mayor llega hoy.
20. Di cuál de estas afirmaciones es correcta:
- a) Los puntos suspensivos sólo son tres.
- b) Toda pausa en el habla debe marcarse con una coma en la escritura.
- c) Detrás de dos puntos siempre hay que comenzar con mayúscula.
21. ¿En cuál de los siguientes enunciados hay un error de puntuación?
- a) Carmen que es la guionista de la serie, recogió el premio.
- b) Carmen, que es la guionista de la serie, recogió el premio.
- c) Carmen, la guionista de la serie, recogió el premio.
22. En *Pedro, María, ¿habéis acabado los ejercicios?*:
- a) Sobra la segunda coma.
- b) El signo de interrogación debe abrirse al comienzo del enunciado.
- c) La puntuación es correcta.
23. ¿En cuál de las siguientes oraciones la supresión de las comas afectaría decisivamente al significado?
- a) Mi hermana llegó, ayer, a Toledo.
- b) Mi padre, como sabes, es carpintero.
- c) Los chicos, que aprueban siempre, tienen un premio.
24. ¿Qué opción está correctamente puntuada?
- a) El teatro se ha llenado; veremos qué dice la crítica.
- b) Toma siempre café y copa; con un habano enorme.
- c) Él se ha quedado con los vídeos; los compactos y los casetes.
25. Elige la opción que refleje un uso adecuado de los signos de puntuación:
- a) Todo resultó perfecto: la cena, la música, la compañía...
- b) El director dijo: que no había por qué alarmarse; todo estaba controlado.
- c) Llegaron cientos de coches, motos y autobuses, el parque móvil completo.

Como se observa en el test, las preguntas más numerosas (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 18, 19, 21 y 23) están relacionadas con el uso de la coma (ante conjunción, entre sujeto y predicado, para separar el vocativo, en incisos...), puesto que es el signo más utilizado por los estudiantes.

Las cuestiones 3, 9, 10, 16 y 24 están relacionadas con el punto y coma, que es –al contrario de lo que ocurre con la coma– un signo muy poco utilizado por los alumnos.

En relación con los dos puntos, encontramos las cuestiones 4, 9, 14, 15 y 25. Abarcan diversos supuestos en el uso de este signo, como su utilización ante una cita textual, tras expresiones de carácter reformulador, para introducir un resumen o una consecuencia de la proposición anterior, etc.

Otras, en concreto las preguntas 13, 17, 22 y 23, hacen referencia a los cambios semánticos que produce, en ocasiones, la presencia o ausencia de un signo de puntuación, la vinculación que pueden mantener dos oraciones según el signo colocado entre ellas, etc.

Por último, hay cuestiones relacionadas con los signos de interrogación y exclamación (1, 2, 12), las comillas (4, 9), los paréntesis (2) y los puntos suspensivos (20). También incluimos cuestiones formuladas como preguntas teóricas acerca de los signos (3, 20).

Como se observa en el cuadro 1 y cuadro 2, los errores más frecuentes cometidos por los alumnos de ambos grupos tienen que ver con el signo de los dos puntos cuando éste se utiliza para conectar oraciones relacionadas entre sí por una relación de causa (pregunta 14) o una de ellas sintetiza o resume el contenido de la anterior (pregunta 15)

<sup>228</sup>

También son frecuentes los errores relacionados con el punto y coma (pregunta 16), al ser un signo muy poco utilizado, aunque –curiosamente– todos los alumnos del GE acierten la pregunta 24, que tiene que ver con este signo. Bastante extendido está el error de poner una coma entre sujeto y predicado, como puede observarse en las preguntas 6 y 11. La creencia generalizada de que la coma equivale a una pausa puede

---

<sup>228</sup> Los alumnos suelen utilizar bien este signo cuando anuncia una enumeración, como ocurre en el supuesto a) de la pregunta 25, o cuando precede a una cita textual, ejemplificado en la pregunta 4. Sin embargo, suelen fallar cuando el signo sirve para expresar relaciones de causa-efecto, conclusión, resumen, verificación o explicación de la proposición anterior (*Ortografía*, 1999: 65).

estar en el origen del error, además del hecho de que –como ser verá después– los alumnos suelen tener bastantes problemas con la utilización de las comas en los incisos (pregunta 11). También se observa cierta dificultad en el uso de la coma para aislar el vocativo del resto de la oración (pregunta 22).

Sin embargo, y como ya se ha apuntado anteriormente, no parece plantear ningún tipo de problema el signo de los dos puntos cuando éste se utiliza para anunciar una cita textual (y las comillas para reproducirla), como se ve en la pregunta 4, que ningún alumno ha fallado.

Hay cuestiones cuya interpretación es compleja, puesto que parecen no plantear ningún problema a un grupo, pero sí al otro. Por ejemplo, la pregunta 19, relacionada con el uso de la coma cuando se invierte el orden normal de la frase; de la 24 y la 3, relacionadas con el punto y coma; o la 3, relacionada con la coma en los incisos, que no presentan apenas dificultad para los alumnos del grupo experimental, pero sí a los del grupo de control. Contrariamente, parece plantear menos problemas los signos de interrogación (preguntas 1 y 12) y la coma ante conjunción (pregunta 5) al grupo de control que al grupo experimental.

CUADRO 1. GRUPO EXPERIMENTAL

Preguntas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1		X			X	X	X			X					X	X		X			X					
2					X		X	X		X	X	X		X	X	X	X						X			
3	X				X	X		X			X			X	X	X										
4					X			X								X										
5					X									X	X	X	X							X		
6	X					X	X	X			X	X	X	X	X	X	X						X			
7	X				X			X			X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	
8			X		X	X		X		X	X			X	X	X		X		X		X	X	X	X	
9					X	X				X	X	X	X	X								X	X	X		
10					X					X				X	X				X		X	X				X
11								X		X				X	X			X		X						
12								X		X				X	X	X	X							X		
13	X				X	X		X		X	X	X		X		X	X						X	X		
14					X	X	X			X					X	X		X			X					X
15	X				X					X	X			X	X	X		X								
16	X				X	X				X				X	X		X									
17					X			X		X				X	X			X		X	X	X				X
18	X				X	X				X	X			X		X	X						X			
19	X				X			X	X	X	X			X		X						X	X	X		
20					X	X		X							X	X						X	X	X		
	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

CUADRO 2. GRUPO DE CONTROL

Preguntas		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1	X	X								X	X	X			X	X	X								X	
2												X				X		X								
3	X		X		X	X		X			X	X	X	X	X			X				X				
4			X													X	X			X					X	X
5			X							X					X	X	X									
6			X		X	X		X			X	X	X	X	X								X			
7		X			X	X		X	X	X	X				X	X	X		X	X	X			X	X	
8															X	X	X		X			X	X			
9		X			X	X		X	X	X	X				X	X	X			X	X		X	X	X	X
10	X					X		X	X		X				X	X	X					X	X			
11								X	X	X				X	X	X	X						X		X	
12		X			X	X		X	X	X	X				X	X	X			X				X	X	
13											X					X										
14														X		X		X	X							X
15								X			X				X	X	X			X	X	X	X			
16		X	X			X		X	X					X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
17						X	X								X		X						X	X	X	X
18		X				X	X		X	X				X	X	X					X	X				
19			X		X						X			X	X	X	X		X		X		X	X	X	X
20	X										X			X		X										
	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	

En el gráfico 1 podemos ver de una manera más visual los errores cometidos por los dos grupos en cada una de las respuestas, y en el 4, el número total de errores en el grupo experimental y en el de control

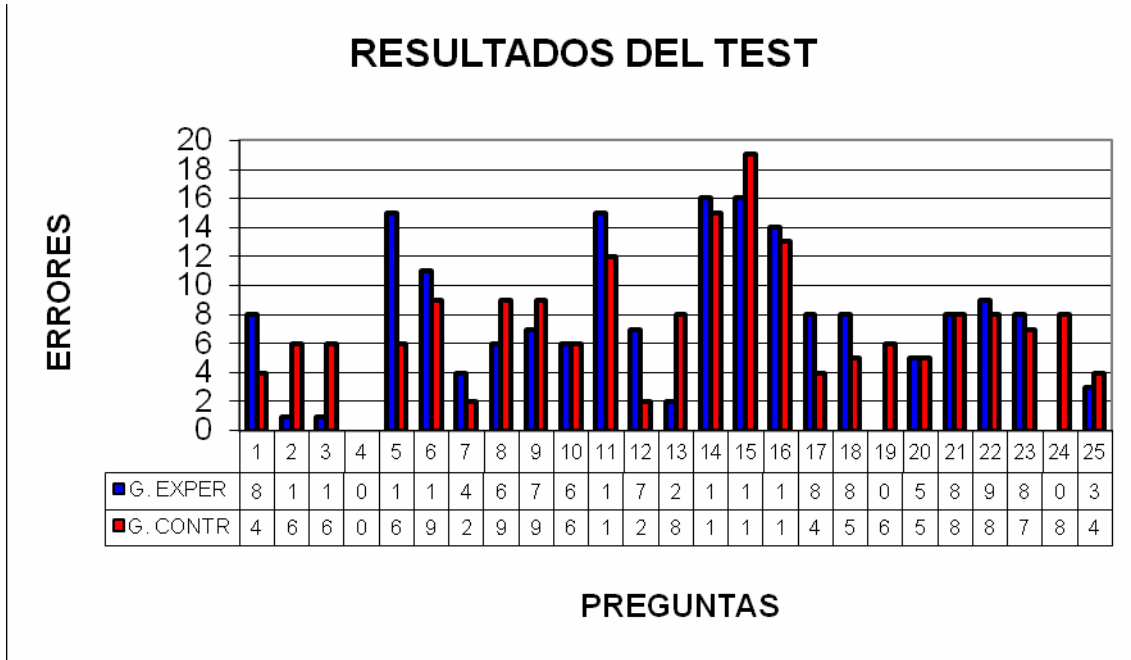


Gráfico 1. Errores cometidos en la prueba tipo test en los dos grupos

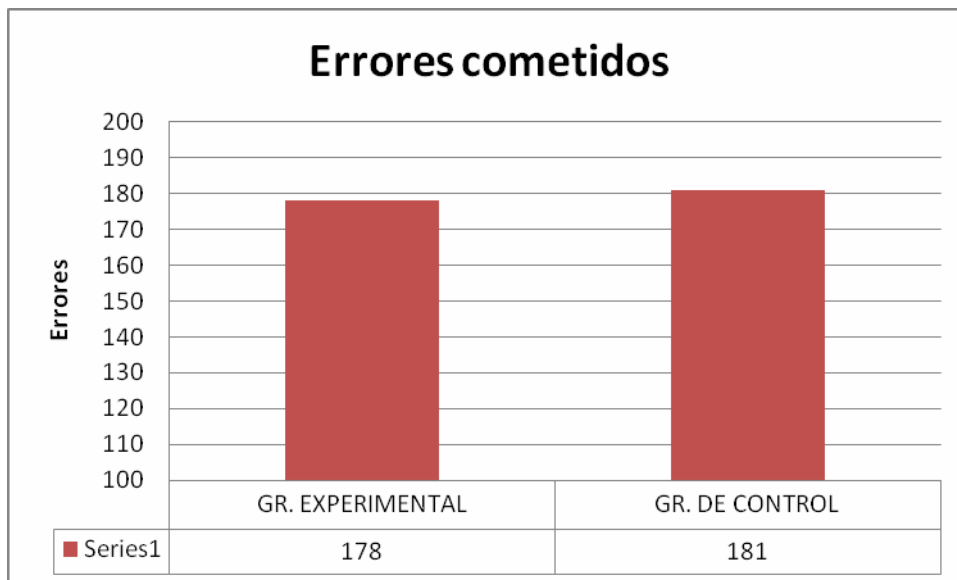


Gráfico 2. Número total de errores en los dos grupos

Final de la experiencia

Con respecto a la prueba tipo test, observamos que tanto el grupo experimental como el de control han mejorado los resultados con respecto al inicio de curso.

Analizando los resultados del grupo experimental en el gráfico 3, se observa que no hay mejoras en aquellas preguntas que tratan sobre signos de puntuación que no fueron tratados con mucha profundidad en clase (preguntas 9 y 12, relativas a las comillas y los signos de interrogación, respectivamente). Aunque el número de errores es bastante bajo, conviene observar que algunos alumnos siguen sin comprender el signo del punto y coma (3, 24), aunque sí que se entiende bien en algunos supuestos, como ocurre en 16, en el que el punto y coma sirve para separar una serie de grupos en los que internamente ya existe una coma. En líneas generales, también sigue sin comprenderse el uso de los dos puntos cuando está uniendo dos oraciones en una relación de causa o consecuencia, como se muestra en las preguntas 14 y 15, que siguen registrando un número considerable de errores. Destacamos positivamente la mejora en la pregunta 21, relativa al uso de la coma en los incisos, y, en menor medida, en la 23, en donde se pregunta por una oración de relativo explicativa.

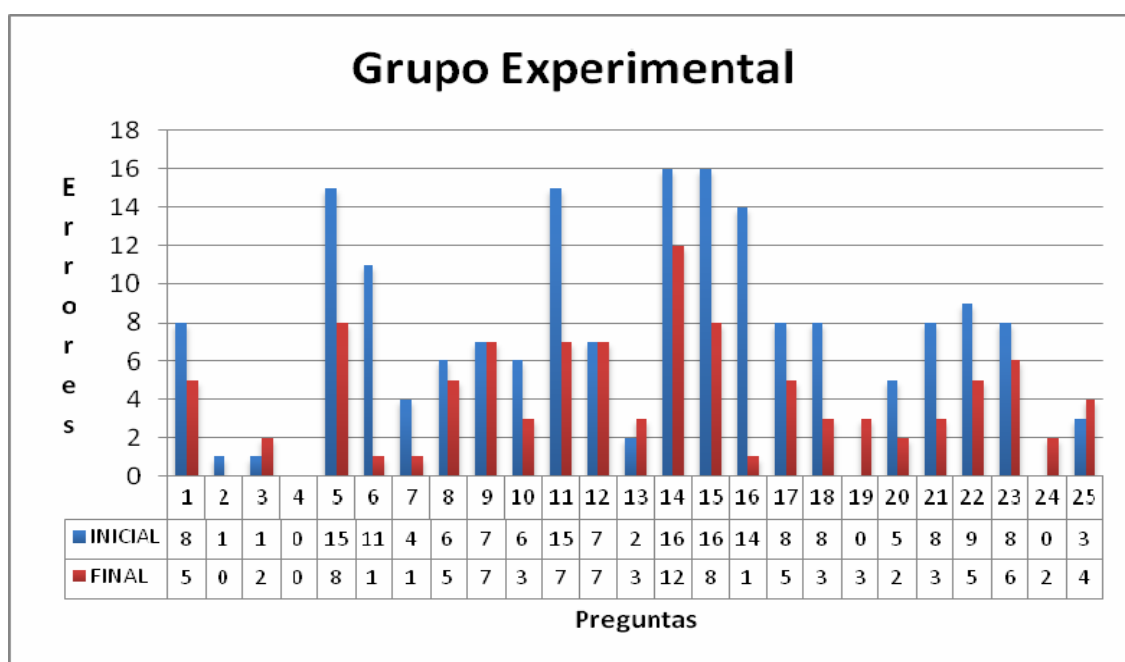


Gráfico 3. Comparación de resultados en la prueba tipo test al principio y al final de curso (GE)

Respecto al grupo de control, también se observa en el gráfico 4 una mejora en muchas de las respuestas, aunque siguen cayendo en errores que son difícilmente evitables si no han recibido una información específica, como es el caso de la coma entre sujeto y predicado en (6), o la diferencia de significado que puede llegar a tener una aposición explicativa encerrada entre comas (13). Al igual que ocurría en el grupo

experimental, el uso del punto y coma cuando éste señala algún tipo de relación entre dos oraciones (de causa, de consecuencia...), también resulta muy dificultoso para los alumnos (14 y 15). Y, contrariamente a lo que ocurría en el grupo experimental, se observa que en este grupo no experimenta ninguna mejora en el uso de la coma en los incisos, como se ve en (21) y, sobre todo, en (23), donde se pregunta por el cambio de significado que experimenta una oración en donde existe una cláusula de relativo explicativa.

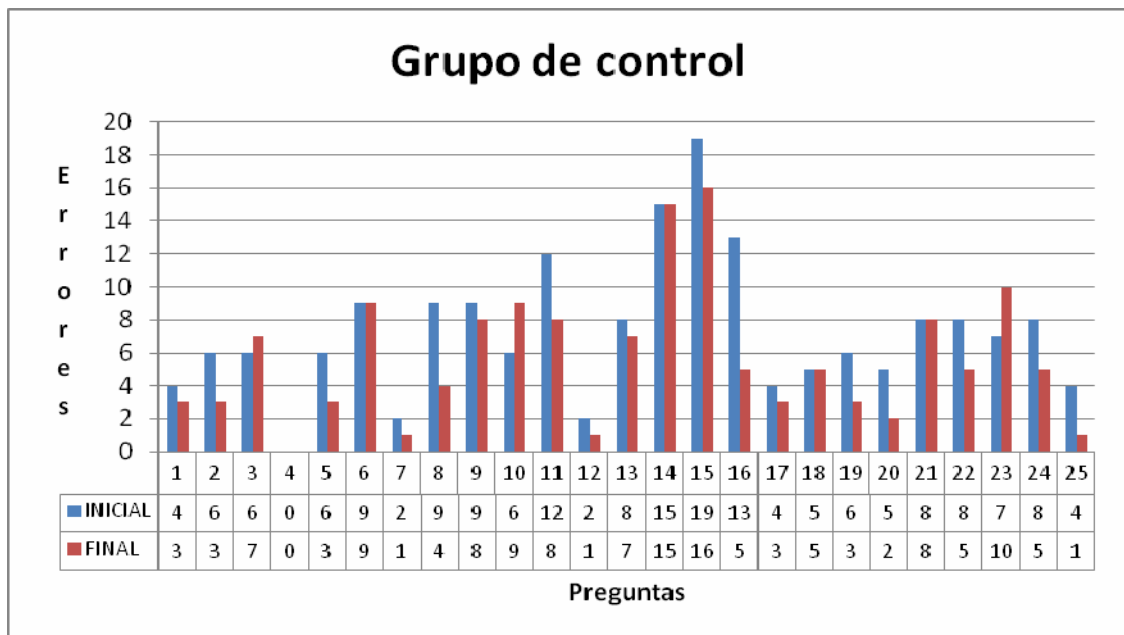


Gráfico 4. Comparación de resultados en la prueba tipo test al principio y al final de curso (GC)

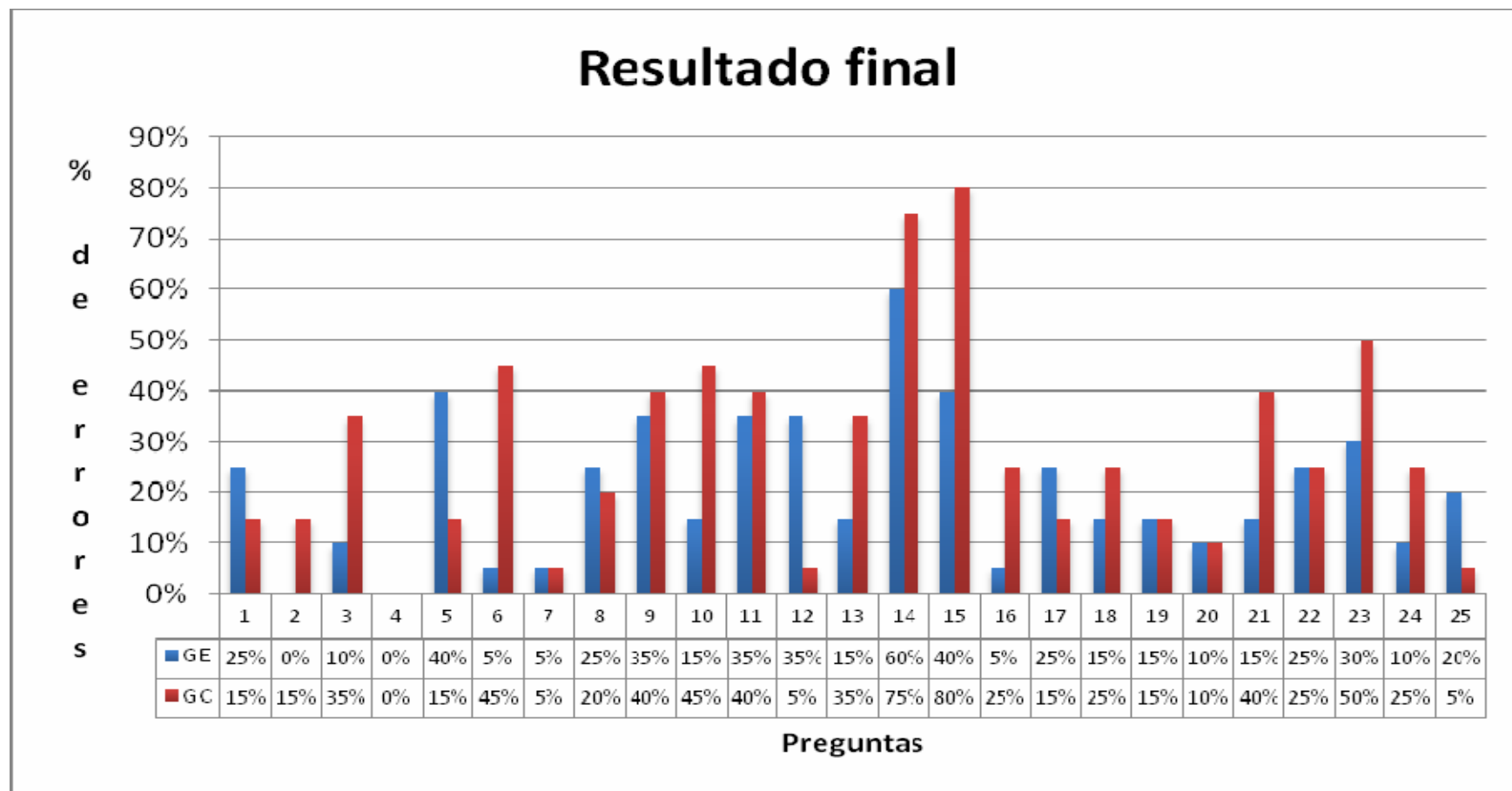


Gráfico 5. Porcentaje de errores en cada uno de los dos grupos al final de la experiencia



Por último, vemos en el gráfico 5 el resultado porcentual de los dos grupos al final de la experiencia. Observamos que, en líneas generales, el grupo experimental obtiene mejores resultados en todas las cuestiones, excepto en 1, 17 y 25, exactamente igual que ocurría a principio de curso (ver gráfico 1). Partiendo de una situación desfavorable, puesto que cometía más errores, el grupo experimental logra igualar al grupo de control en 7 y 22, y lo supera en 11.

## Anexo III

### Información proporcionada a los alumnos sobre los signos de puntuación (punto y aparte) (tomado de Figueras, 2001).

#### LA PUNTUACIÓN EN EL NIVEL MACROESTRUCTURAL DEL TEXTO: EL PUNTO Y APARTE.

La función básica del punto y aparte es separar los distintos aspectos, facetas o subtemas en los que se divide y desarrolla el tema general del texto. En la mayor parte de casos, el punto y aparte delimita la unidad del párrafo, pero no hay que olvidar que también define los capítulos, apartados y epígrafes de un libro, un artículo o una monografía.

El punto y aparte es la marca más importante para construir la estructura del texto: **este signo permite distribuir jerárquicamente las distintas ideas desarrolladas en el texto**. Paralelamente, **es un medio eficaz para facilitar la lectura rápida**. Un empleo adecuado del punto y aparte posibilita que el lector se forme rápidamente una idea general del contenido del texto.

Normalmente, los estudiantes reconocen cuál es el cometido del punto y aparte. El problema, a la hora de emplear este signo, no radica tanto en que el escritor inexperto ignore su significado, sino en el hecho de que no tiene claro qué es un párrafo.

El párrafo es la unidad del texto en la **que se plantea y desarrolla un aspecto o subtema concreto del tema general**. El párrafo sirve, por ejemplo, para introducir una nueva idea o un nuevo aspecto, no tratado en el párrafo anterior; para proporcionar y analizar datos; para ampliar una cuestión 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**.

Actividad. ¿Constituye el siguiente párrafo una unidad de significado?  
¿Es posible extraer una idea concreta de él?

Los alquimistas vieron en el Camino de Santiago la Gran Obra, y hollaron sus piedras para transmutarse en seres áureos e inmortales a los pies del apóstol en el crisol de la catedral. Casi de milagro se ha perpetuado hasta hoy a lo largo del Camino una red hospitalaria y solidaria, voluntaria y gratuita, de albergues y refugios donde se presta asistencia al peregrino. El nombre de Roncesvalles, otro desfiladero pirenaico que hoy siguen hollando los peregrinos, resuena como una maldición en los oídos de los franceses, cuando el bravo Roldán y los

afamados pares de Francia sucumbieron víctimas de una emboscada sarracena.

#### Organización interna del párrafo

La forma de los párrafos puede ser sumamente variable. Puede presentar diversas configuraciones estructurales, entre las que destaca el **esquema tripartito: las primeras líneas suelen servir para plantear la cuestión que se va a desarrollar a lo largo del párrafo; la parte central es frecuente dedicarla a ideas adicionales que amplían, refuerzan o explican el tema planteado; y la parte final (las últimas líneas) se reserva para exponer la información más importante.**

Ejemplo:

[Las fobias están entre las condiciones que más restringen la vida]  
INICIO DEL PÁRRAFO [No es tan grave si nuestro miedo concreto es algo que podamos evitar. Volar, por ejemplo. La decisión de no volar podría limitar nuestras opciones de empleo o nuestras vacaciones, pero podemos vivir una vida muy completa sin necesidad de enfrentarnos a nuestra fobia] DESARROLLO DEL PÁRRAFO [Otros miedos son más problemáticos.] FIN DEL PÁRRAFO

#### Tipología del párrafo

Dado que representan las divisiones jerárquicas que el escritor lleva a cabo del contenido global del discurso, los párrafos desempeñan un variado número de funciones en relación con el tema general del texto: proponer uno o varios ejemplos; sintetizar lo expuesto en párrafos anteriores; enumerar datos que sustentan una idea; refutar una opinión contraria a la propia; ampliar una información apuntada en el párrafo precedente; definir un objeto o un proceso, etc.

#### La relación entre los párrafos

Los párrafos no son unidades aisladas; no funcionan en solitario en un texto, sino que están vinculados unos a otros. Con el objeto de facilitar la labor del lector, el escritor debe emplear mecanismos de transición adecuados para pasar de un párrafo a otro. Entre estos mecanismos se encuentran:

- Los conectores lógicos que marcan las sucesivas etapas en una exposición o en una argumentación: *además, asimismo, por lo tanto, sin embargo, con todo, por el contrario...*
- Las expresiones adverbiales o preposicionales que indican un periodo temporal o se sitúan en un lugar físico: *al día siguiente, en verano...*

- Los marcadores de organización del discurso que sirven para resumir, concluir o recapitular: *en conclusión, en fin, en suma, en definitiva...*
- Los marcadores que anuncian una digresión o cambio de tema: *por cierto, a propósito...*
- Las expresiones tematizadoras: *en cuanto a, en relación con, por lo que respecta a...*
- Las expresiones anafóricas que permiten retomar una cuestión presentada en el párrafo precedente.

### **¿Qué instrucción transmite el punto y aparte?**

El punto y aparte indica al lector que debe efectuar un *stop* en el proceso de lectura para llevar a cabo las operaciones mentales de resumen, síntesis e integración de lo que acaba de leer en el párrafo. Y le comunica, además –conjuntamente con el sangrado inicial y la mayúscula, de la siguiente línea–, que se abre un nuevo bloque de texto (un nuevo párrafo), en el que se va a abordar otro aspecto temático distinto, aunque pertinente y coherente con respecto al que se clausura.

## Anexo IV

**Comentarios de los alumnos al texto *La coma*, de Juan José Millás** (se respeta la ortografía original).

El texto expresa las campañas publicitarias de la Televisión, periódico, etc., eslogans hay muchas faltas de ortografía, puntuación, etc. José Millás dice que no parece que ha pasado controles, todo se puede escribir, dice que esta mal escrito. Que la gente, redactores, etc. que se suponen que lo tienen que saber o aparentan saberlo y no saben nada. Por eso está tan mal la ortografía, puntuación de hoy en día ni siquiera los profesionales, los que se suponen que han estudiado lo saben.[B.GC. 6]

Yo pienso que el texto de Juan José Millás tiene razón en que un cambio de una coma puede cambiar el sentido de una frase. Todos deberíamos escribir correctamente los signos de puntuación pero, la verdad, es que aprenderse todas las normas ortográficas es muy difícil. [B.GC.8]

En mi opinión, él autor lleva razón ya que muchas veces las publicidades o propagandas se saltan las normas de ortografía, pero en este texto yo creo que es más una exageración, quizás en si lo que quiere criticar no son las faltas de ortografía de la propaganda de este banco. Si no más bien su punto de vista sobre el negocio porque en el último párrafo queda claro que al autor le faltaba algún pretexto para criticar a este Banco no es a este banco en particular si no a todos. [B.GC.16]

Creo que Juan José Millás tiene razón y no se deberían suprimir signos de puntuación ni tildes. Pero en el caso de “Gracias Isabel...” creo que la coma no les venía bien porque le daría demasiada importancia a tal Isabel, que en realidad no tiene nada de correlación con el banco. Pero entonces, o de todas formas, toda la frase es algo absurda y se deberían pensar otra. [B.GC.13]

Creo que el texto tiene algo de razón. Las causas, aunque se trate de algo pequeño, pueden dar mucha importancia a una frase, incluso cambiar su significado.

Con el ejemplo que nos muestra debemos darnos cuenta de lo importante que es la ortografía, sobretodo para textos que se muestran en público.[B.GC.1]

Me parece bastante valiente por parte del escritor de este texto que se haya atrevido a escribir lo que todo el mundo piensa y nadie dice. Me parece una vergüenza que la publicidad o

gente importante se equivoque o simplemente que no recurra a los signos de puntuación, ya que si cada vez vamos decreciendo en este sentido ¿Dónde llegaremos?

El léxico utilizado me parece bastante propio, ya que es concreto a la vez que universal; pretende que todos entendamos lo que quiere decir. Lo explica claramente, sin tapujos de forma que lees sin cansarte y sin ninguna duda, te quedas satisfecha de que alguien se haya dado cuenta de lo que pasa. [B.GC.5]

Yo creo que este texto tiene mucha razón, ya que un pequeño signo de puntuación puede cambiar el sentido a una frase entera. Además todas las campañas publicitarias, etc... deberían corregir sus eslóganes y escribirlos bien, ya que así también ayudan a la gente a saber escribir las palabras bien, etc...

Por lo contrario, también estoy de acuerdo con la tilde de la palabra esdrújula “Telefónica”, porque es una empresa y tiene dueño y ese dueño puede escribirla como quiera. [B.GC.10]

En el texto quiere denunciar que las comas son importantes en los textos y que en la publicidad se ha creado una moda de suprimirlas. Incluso alguien se libró de la cárcel gracias a esos errores que no deberían de ocurrir tan a menudo.

El autor cree que debemos ser más estrictos con eso. Compara las comas para la gente con los céntimos para un banco. [B.GC.18]

Que una coma o un punto pueda cambiar de significado una oración.

El banco es la comparación con lo de las comas, en los bancos te dan hasta el último centimo cómo si nos fueran hacer ricos. la coma es un signo de puntuación que nos salva muchas veces de algo que tenemos que hacer. [B.GC.11]

Es un texto un poco raro por la combinación que realiza entre signos de puntuación y los céntimos. Estoy de acuerdo, porque en realidad las comas solo se utilizan para leer y para dar sentido, estoy de acuerdo en que sin ellas la oración no tendría sentido.

Pero los céntimos para qué, no sirven para nada, números redondos! Es lo que tiene que haber. Siempre nos cobran por culpa de los diminuto e insignificantes céntimos. Que gracias a los céntimos, ¡los bancos viven mucho mejor! [B.GC.7]

Mi opinión respecto al texto de Juan José Millás, es que tiene toda la razón porque las comas igual que los acentos son muy importantes en la escritura porque puede cambiar el significado totalmente de la oración o texto. Juan José Millás también podría hablar de la importancia de los acentos porque en algunas palabras los acentos también pueden alterar el significado de las oraciones. [B.GC.17]

Yo pienso que lo que dice Juan José Millás es verdad, es muy importante, el uso de las comas, porque le cambian el sentido a una frase entera. Me ha gustado mucho el ejemplo que se da en el texto, el de Carlos V.

Pero últimamente para llamar la atención, en anuncios y cosas así, se hacen faltas de ortografía, o se ponen letras al revés o cosas parecidas a esto y es para llamar la atención del espectador. [B.GC.12]

Creo que es importante el uso de las comas porque, como dice el texto, puede cambiar el significado que queremos dar.

Que en la época de Carlos V hubiesen esos errores era más normal por que estaba empezando a entrar la cultura literaria de Europa, pero, en una campaña actual no es muy profesional. [B.GC.19]

Estoy de acuerdo con el texto porque muchas veces ponemos las comas mal y la frase tiene un significado distinto y puede provocar muchas confusiones. Pero como también mucha gente no lee, a la hora de escribir escribimos mal las comas, los puntos... y todo esto es falta de lectura y aprendizaje. [B.GC.4]

El texto expone el tema, de que en las campañas publicitarias o eslogans hay muchas faltas de puntuación.

Y sobre un autor que publico un libro en el que cuenta anécdotas sobre, el cambio de sentido de las frases según las maneras de puntuarlas. [B.GC.3]

Me parece un texto perfecto, por que tiene toda la razón del mundo. Parece una tontería lo de las comas, pero no lo es. Mi opinión sobre este texto es buena, por que pone ejemplos muy claros para explicar el tema del cual habla. Me parece que el texto también esta escrito correctamente, y tiene razon respecto al tema que habla. [B.GC.18]

Creo que es un texto algo complicado, que mezcla varios temas a la vez y tiene una mezcla de ideas algo [ ilegible ] y difíciles de entender. En definitiva, yo pienso, que cada entidad puede hacer la publicidad como quieran, que opine la gente o que exista gente tan meticulosa para estos temas a mí me da igual. Así es que este texto me ha parecido algo absurdo para mí parecer... [B.GC.2]

Las comas hacen que la lectura sea de forma más vivaz, porque leyendo utilizando correctamente los signos de puntuación o exclamación hacen la lectura más apasionada, es como si lo estuvieses viviendo porque para que engañarnos, las pausas son bonitas y no sé como es posible que con el seguimiento excesivo en el colegio por las faltas de ortografía, se puedan cometer estos errores en estos ámbitos. [B.GC.10]

Este texto me parece gracioso porque las personas no pone habeces los acentos, comas, ... porque piensan que no hacen falta pero hay a veces que por culpa de eso dices o escribes cosas diferentes de lo que queremos decir. [B.GC.14]

Su contenido no es muy interesante, pero los ejemplos son muy divertidos. Ya que expresa el tema de una manera graciosa para que a la gente se le quede y, así, un texto que de por sí sería aburrido, porque habla de los signos de puntuación, se hace más ameno con la forma de expresarse del escritor. [B.GE.16]

Me parece un poco patético que unas empresas bastante conocidas a nivel nacional, tengan faltas de ortografía en sus campañas publicitarias. ¿No tienen suficiente dinero para que alguien le corrija las faltas?

Y por supuesto, no creo que la gente tenga algo en contra de los signos de puntuación. Esa afirmación la considero una estupidez, aunque con la gente que hay en este país, no me extrañaría nada. [B.GE.6]

El texto para mi es una estupidez enorme. Creo que realmente quien compre el periódico citado en el pie de página, no le interesa que un banco haya suprimido sus comas en su eslogan. El mensaje llega, con comas o sin comas, así que es una tontería quejarse de esto. ¿Dónde llegará el mundo si nos estamos quejando por estas cosas? [B.GE.19]

Es un texto bastante crítico sobre las normas ortográficas en los anuncios publicitarios de las grandes empresas.

Me parece un texto bastante interesante que muestra información de manera ordenada y sencilla de entender. Pero a mi, personalmente, no me gusta ser tan escrupuloso en estos temas, es decir, no le doy tanta importancia a estos errores en este tipo de textos. [B.GE.3]

No había escuchado hablar de este tema, pero para ser cierto es un poco fuerte que un banco no sepa usar correctamente los signos de puntuación. Eso tenía que haber pasado un tipo de control antes de ser expuesto a la gente.

El autor del texto se expresa con mucha claridad. Se entiende perfectamente lo que quiere decir y lo dice muy claro. [B.GE.2]

Se que no soy la persona más indicada para decir esto, pero es lo que pienso, a mi el contenido del texto me parece muy importante, ya que la coma es tal vez el signo de puntuación más importante porque como hemos visto en los ejemplos que aparecen en el texto solo con hacer un mal uso de esta, es darle otro significado.

La forma de expresión en mi opinión también está acertada ya que no utiliza un vocabulario muy diplomático y utiliza diferentes ejemplos lo que hace la lectura más interesante y amena. [B.GE.13]

Pienso que el texto tiene bastante razón, porque la mayoría de la población le damos más importancia al dinero y a aquello que lo relaciona, que a la cultura.

Preferimos tener diez euros más que saber poner una coma o un acento en su lugar correspondiente.



Juan José Millás, ha sido uno de los pocos que se ha fijado en esto, y como buena observación, podría llegar hasta el final. Por lo demás, está bien expresado. [B.GE.20]

Me ha parecido un texto muy ameno de leer, porque explica claramente lo que pretende su autor de una forma ingeniosa y divertida.

No todos los autores tienen esa capacidad para escribir sobre algo que, normalmente, tiene un carácter serio de forma ingeniosa. Y creo que es un punto a su favor. [B.GE.1]

Creo que el señor J.J. Millás tiene toda la razón. Cada vez se está escribiendo peor, y es algo que debemos corregir. Es fundamental escribir bien; esto te abrirá muchas puertas. En cuanto a la expresión, debe decir que J.J. Millás se expresa muy bien; ya lo pude ver en el libro “lo mejor que le puede pasar a un cruasán”. Es escritor y eso juega mucho a favor de él. [B.GE.10]

Me parece totalmente correcto; la gente emplea los signos de puntuación (o no los emplea) de forma incorrecta, sin tener en cuenta sus normas y usos. La forma de expresión me parece adecuada, ya que es un texto subjetivo y se muestran cosas que opina la persona que escribe. [B.GE.4]

El banco de Santander está llevando una campaña publicitaria. La campaña está mal escrita, las comas en concreto. Se puede dar el caso que el redactor no supiera usar las comas o que las haya suprimido por el rechazo del mundo publicitario (cosa rara).

Hace tiempo también hubo otro caso de tildes en una campaña telefónica.

La pregunta es, que hay de malo o que tienen en contra de la ortografía.

José Millás demuestra que con una coma puede cambiar todo.

En definitiva, tendría que ser las comas tan escrupulosas como la calderilla. [B.GE.15]

La verdad es que el texto tiene mucha razón, y el ejemplo puesto es bueno para que de verdad la gente se dé cuenta de la importancia de la puntuación.

Un pequeño fallo en cualquier punto puede cambiar por completo el significado de la frase, por eso estoy de acuerdo con el autor de este texto al decir que ni en las campañas publicitarias se deben cometer este tipo de faltas. [B.GE.5]

Me gusta la forma irónica con la que expresa su sorpresa, ante el pasotismo que se puede tener, ante la importancia de escribir un texto, en condiciones, con sus respectivos, puntos, comas y demás signos, que tanto sentido da al todo el texto. [B.GE.9]

Me parece que está bien estructurado su contenido, con su tema de referencia, la coma y por su razonamiento adecuado, por lo tanto tiene una estructura deductiva, con una función referencial y apelativa que quiere convencer y demostrar el mal uso de la coma en algunos

aspectos mediante razones y ideas, pero con un léxico connotativo (de más de un significado). [B.GE.7]

Me ha parecido un texto muy interesante ya que te das cuenta del uso tan importante que puede llegar a tener una coma. Su colocación delante o detrás de una palabra puede cambiar radicalmente el significado de una oración. También me ha parecido muy bien el ejemplo que ha dado, ya que te ayuda a comprender lo que quiere decir en ese texto. Emplea una forma de expresión bastante coloquial cosa que agrada a todo tipo de público y así hace el texto más comprensible. [B.GE.18]

El contenido del texto me parece interesante, ya que es verdad que por una coma una frase cambie de significado. Por eso hay que hacer una buena utilización de los signos de puntuación porque són un elemento importante para la coherencia de un texto. [B.GE.12]

El texto anterior me ha parecido una buena crítica a aquellos que no utilizan bien los signos de puntuación, ya que, un texto o frase puede tener doble significado y cambiar muchísimo las circunstancias.

La expresión es muy buena ya que me gusta mucho como ha empleado la ironía.

En fin, el texto es bueno. [B.GE.8]

El contenido de este texto, es indicar, mostrar o convencer al lector de que la coma es tan importante que al desplazarla cambia de significado completamente, para ello nos expone también un ejemplo.

La forma de expresión es normal, sin tecnicismos que no podamos entender sin previo estudio.

Concluye este texto nombrando que si deberían ser escrupulosos tanto como en el dinero como en la ortografía de los signos de puntuación.

Es en mi opinión un texto ameno que nos hace ver la realidad en que por ejemplo los bancos no cuidan tanto la ortografía, y que un texto por una coma puede tener distintos significados, que en muchas ocasiones dan a malentendidos. [B.GE.14]

## Anexo V

### CUESTIONARIO SOBRE LA ESCRITURA

1. ¿Te gusta escribir?
2. ¿Crees que la escritura es útil para tu formación? ¿Por qué?
3. Fuera del instituto, ¿para qué utilizas la escritura?
  - Correo electrónico o *chat*
  - Diario personal
  - Notas para dar avisos o recordar cosas
  - Escribir relatos o poesías
  - Para apoyo en el estudio
  - Otras
4. ¿Qué es lo que más valoras en un escrito? (Puntúa de 1 a 4)
  - Que tenga buena presentación
  - Que no se cometan faltas de ortografía o puntuación
  - Que esté bien estructurado (planteamiento, desarrollo y conclusión)
  - Que posea un vocabulario adecuado
  - Que sea original
  - Que no contenga errores gramaticales (fallos en la conjugación verbal, oraciones mal formadas, etc.)
5. Cuando vas a escribir, ¿qué es lo que más te cuesta?
  - Generar ideas
  - Planificar y organizar las ideas
  - Ponerme a redactar
  - Encontrar el vocabulario preciso
  - Ajustarme a la extensión indicada
  - Resumir el texto
6. ¿Crees que los conocimientos gramaticales ayudan a mejorar la expresión escrita? Justifica tu respuesta.
7. Cuando tienes que revisar un texto, ¿en qué te fijas fundamentalmente? Califica de 1 a 5 según la siguiente escala (1 = no me fijo en absoluto; 5 = me fijo muchísimo):
  - En la ortografía
  - En la información que he dado
  - En los signos de puntuación

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho

- En el tema
- En el número de líneas
- En la presentación

8. ¿Qué signo de puntuación te resulta más fácil de usar?
9. ¿Cuál es el que te resulta más difícil?
10. ¿Qué consideras más importante a la hora de redactar un texto?
- a) El respeto a las normas gramaticales
  - b) La originalidad en el tratamiento
  - c) El tema o los temas que trata
11. ¿Qué tipo de texto (expositivo, argumentativo, narrativo, descriptivo...) te resulta más difícil de escribir?
12. ¿Qué propiedad textual (adecuación, coherencia o cohesión) es más importante para ti?  
¿Por qué?
13. ¿En qué aspecto de la ortografía tienes más dificultades?
- a) La diferencia entre *b* y *v*
  - b) La diferencia entre *j* y *g*
  - c) En la *h*
  - d) La diferencia entre *ll* y *y*
  - e) Los acentos
  - f) Otros
14. ¿Te gustaría que dedicáramos algunas clases a tratar algunos aspectos de la redacción?
15. ¿Tienes alguna observación o idea que aportar?

## CUESTIONARIO SOBRE LA ESCRITURA

1. ¿Te gusta escribir?

Sí: 12      No: 9      A veces / depende: 4

2. ¿Crees que la escritura es útil para tu formación? ¿Por qué?

Sí: 25      No: 0

3. Fuera del instituto, ¿para qué utilizas la escritura?

- Correo electrónico 18
- Diario personal 7
- Notas para dar avisos o recordar cosas 15
- Escribir relatos o poesías 1
- Para apoyo en el estudio 16
- Otras

- |             |
|-------------|
| 1. Nada     |
| 2. Poco     |
| 3. Bastante |
| 4. Mucho    |

4. ¿Qué es lo que más valoras en un escrito? (Puntúa de 1 a 4)

- a. Que tenga buena presentación 3
- b. Que no se cometan faltas de ortografía o puntuación 3'32
- c. Que esté bien estructurado (planteamiento, desarrollo y conclusión) 3'16
- d. Que posea un vocabulario adecuado 2'92
- e. Que sea original 2'76
- f. Que no contenga errores gramaticales (fallos en la conjugación verbal, oraciones mal formadas, etc.) 3'24

5. Cuando vas a escribir, ¿qué es lo que más te cuesta?

- a. Generar ideas 9
- b. Planificar y organizar las ideas 14
- c. Ponerme a redactar 7
- d. Encontrar el vocabulario preciso 4
- e. Ajustarme a la extensión indicada 5
- f. Resumir el texto 4

6. ¿Crees que los conocimientos gramaticales ayudan a mejorar la expresión escrita?  
Justifica tu respuesta.

Sí: 23      No: 1      No contesta: 1

7. Cuando tienes que revisar un texto, ¿en qué te fijas fundamentalmente? Califica de 1 a 5 según la siguiente escala (1 = no me fijo en absoluto; 5 = me fijo muchísimo):

- a. En la ortografía 4'28
- b. En la información que he dado 3,84
- c. En los signos de puntuación 3'60
- d. En el tema 3'48
- e. En el número de líneas 1'84

f. En la presentación 3'48

8. ¿Qué signo de puntuación te resulta más fácil de usar?

Punto y seguido: 9 Coma: 8 Punto y coma: 3 Interrogación: 2

Punto y aparte: 2 Exclamación: 1

9. ¿Cuál es el que te resulta más difícil?

Punto y coma: 15 Coma: 6 Punto y seguido: 2 Dos puntos: 2

Guión: 1 Paréntesis: 1

10. ¿Qué consideras más importante a la hora de redactar un texto?

1. El respeto a las normas gramaticales 15

2. La originalidad en el tratamiento 6

3. El tema o los temas que trata 5

4.

11. ¿Qué tipo de texto (expositivo, argumentativo, narrativo, descriptivo...) te resulta más difícil de escribir?

Expositivo: 11 Descriptivo: 7 Argumentativo: 7 Narrativo: 6

12. ¿Qué propiedad textual (adecuación, coherencia o cohesión) es más importante para ti?  
¿Por qué?

Coherencia: 19 Adecuación: 1 Cohesión: 0 Las tres: 4

No contesta: 1

13. ¿En qué aspecto de la ortografía tienes más dificultades?

1. La diferencia entre *b* y *v* 7

2. La diferencia entre *j* y *g* 9

3. En la *h* 1

4. La diferencia entre *ll* y *y* 5

5. Los acentos 5

6. Otros

14. ¿Te gustaría que dedicáramos algunas clases a tratar algunos aspectos de la redacción?

Sí: 24 No: 1

15. ¿Tienes alguna observación o idea que aportar?

## Anexo VI

Ejemplo de corrección de un texto.

6

TÉXTO EXPOSITIVO - ARGUMENTATIVO

"El tabaco"

El tabaco, como todos sabemos, ha existido desde hace mucho tiempo, pero antes no sabían que era perjudicial y nosotros tenemos el privilegio de saberlo, aun así, sabiendo esto, la gente sigue fumando.

Hace unos meses ha entrado en vigor una ley que prohíbe fumar en todos los centros de trabajo, en muchos lugares públicos, en algunos especifica que puedes fumar. Esta ley ha ocasionado muchas y fuertes polémicas. En algunos establecimientos perdieron su clientela fumadora si decide que en ese lugar se puede fumar. Al no poder fumar en los centros de trabajo, se evitaban tiempos muertos y, para mi parecer, es un beneficio para la persona para su salud, y para la empresa que rendirá más.

Estos ejemplos, y más, son algunos que han ocasionado conflictos entre fumadores y no fumadores, no se respetan los derechos de ambos, dicho por una encuesta, y creo que es verdad, los fumadores no tienen que aguantar el humo para que perjudique su salud, y los fumadores que fumen en los lugares permitidos, y si siguen queriendo fumar, a parte de toda la información que sabemos, por ejemplo la que nos ponen ya en los paquetes de tabaco que te advierten, entonces que fumen, se perjudicaran ellos mismos.

Sonia Dago

	TOTAL	Aciertos	Errores
Punto y aparte	2	2	0
Punto y seguido	4	3	1
Punto y coma	0		
Dos puntos	0		
Coma	23	4	19
a) enumeración		1	0
b) inciso		2	14
c) orden frase		0	1
d) conector		1	4

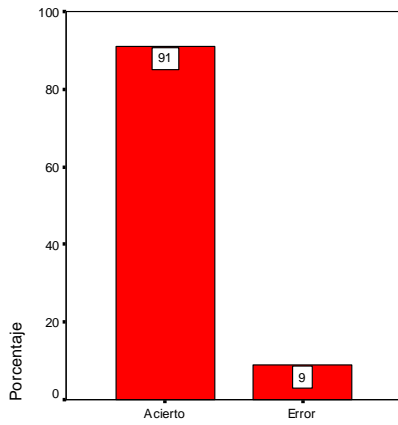


## Anexo VII

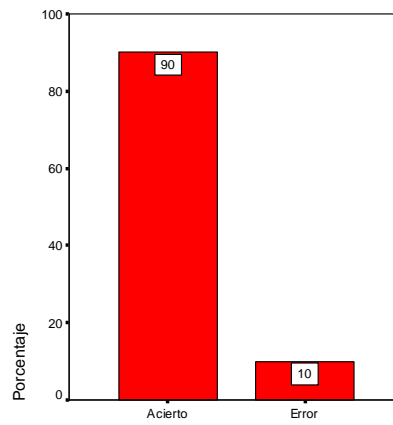
Gráficos con los resultados de cada uno de los signos de puntuación en los grupos experimentales y de control (Bachillerato y ESO).

### RESULTADOS DEL PUNTO Y APARTE

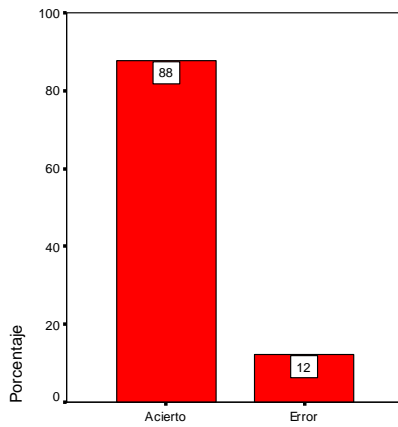
Bachillerato. Grupo experimental



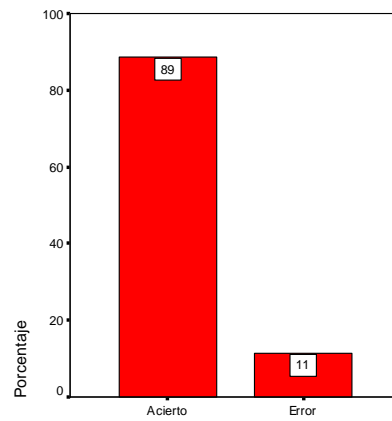
Bachillerato. Grupo de control



ESO. Grupo experimental

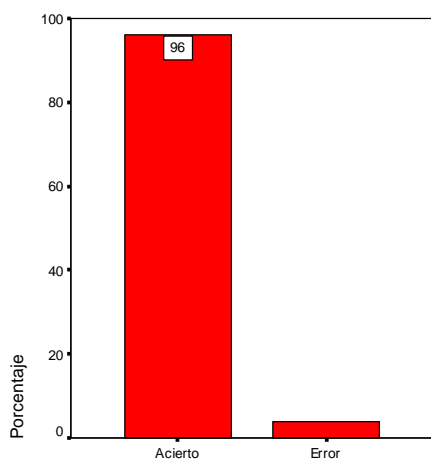


ESO. Grupo de control

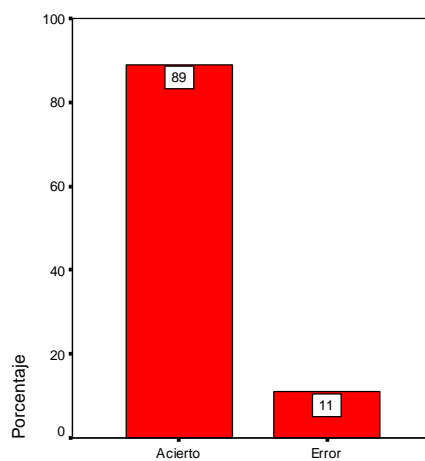


## RESULTADOS PUNTO Y SEGUIDO

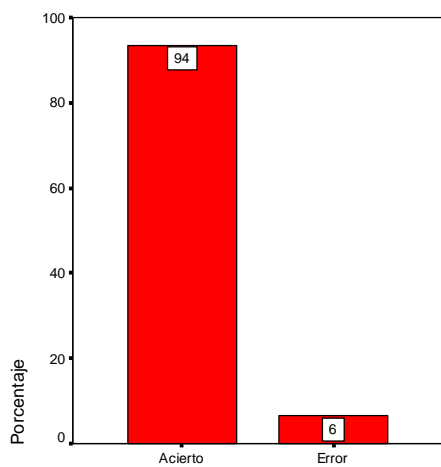
Bachillerato. Grupo experimental



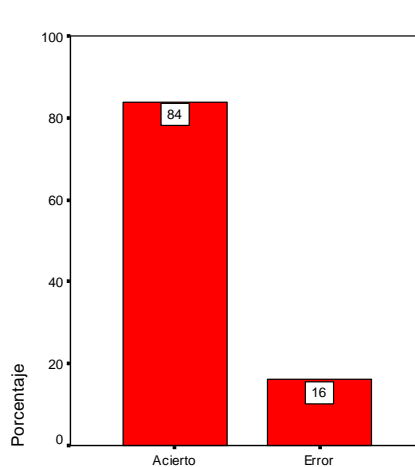
Bachillerato. Grupo de control



ESO. Grupo experimental

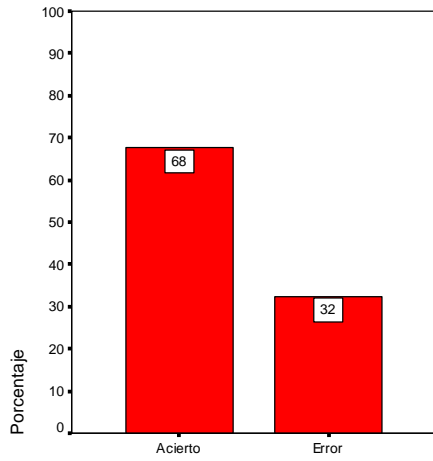


ESO. Grupo de control

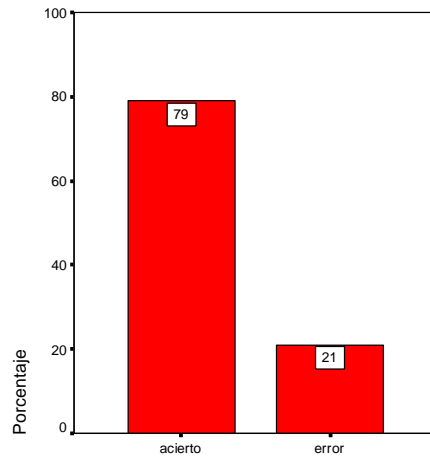


# RESULTADOS PUNTO Y COMA

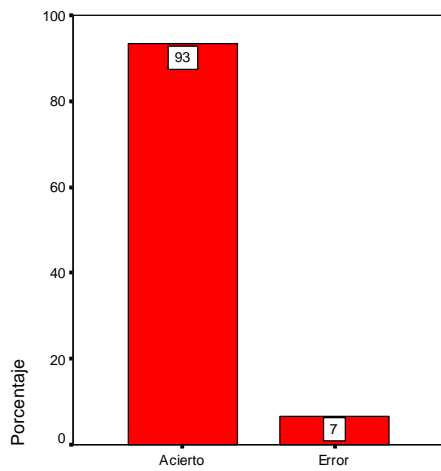
Bachillerato. Grupo experimental



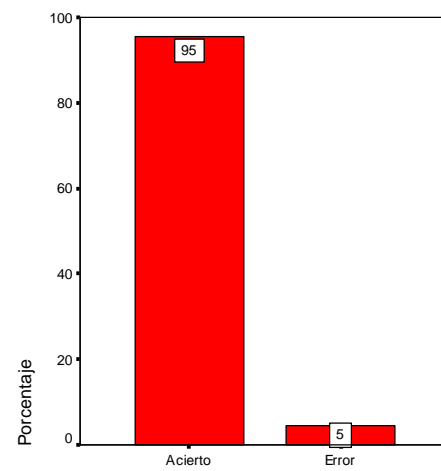
Bachillerato. Grupo de control



ESO. Grupo experimental

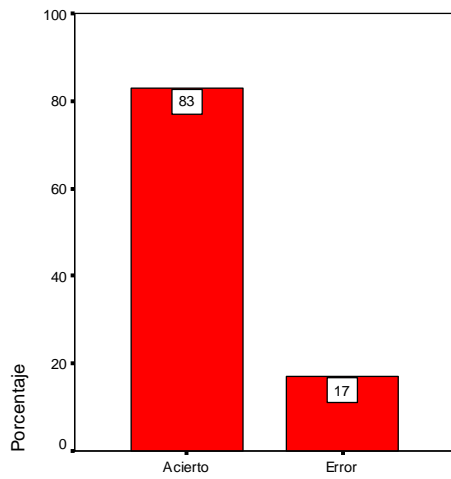


ESO. Grupo de control

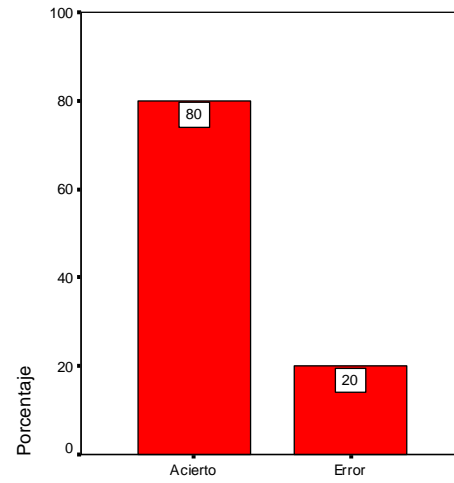


## RESULTADOS DOS PUNTOS

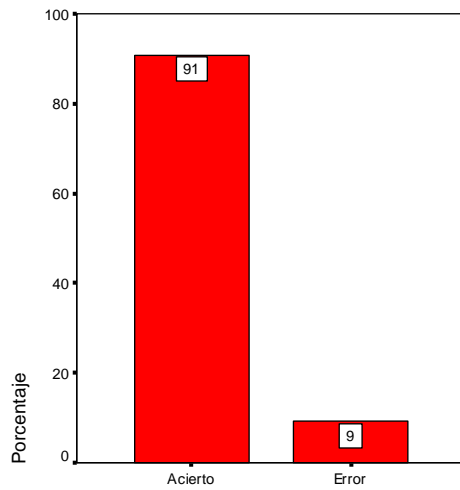
Bachillerato. Grupo experimental



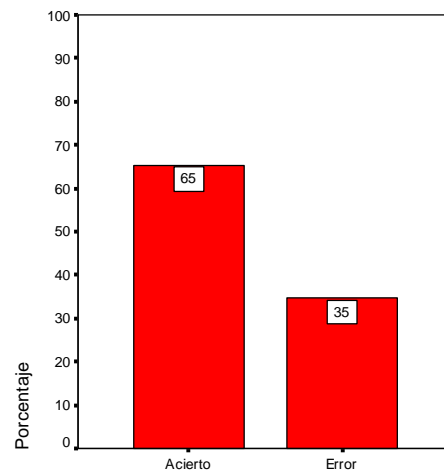
Bachillerato. Grupo de control



ESO. Grupo experimental

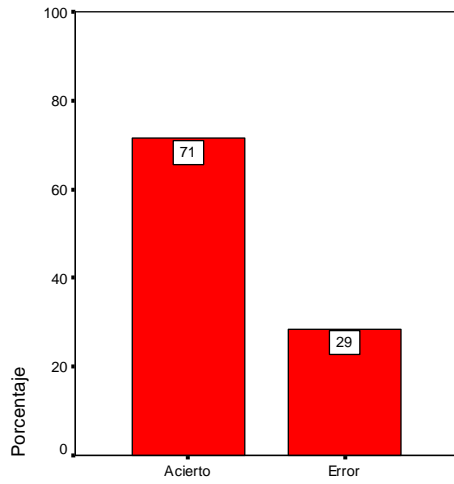


ESO. Grupo de control

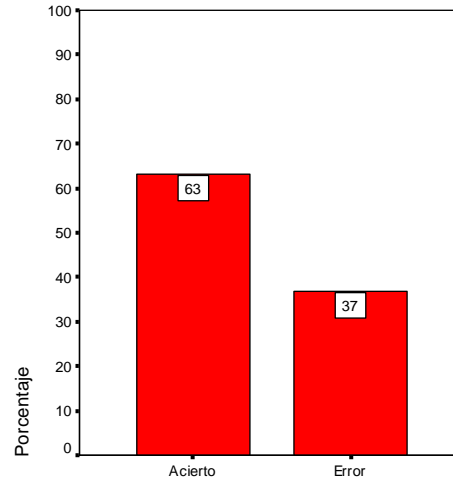


# RESULTADOS. COMA

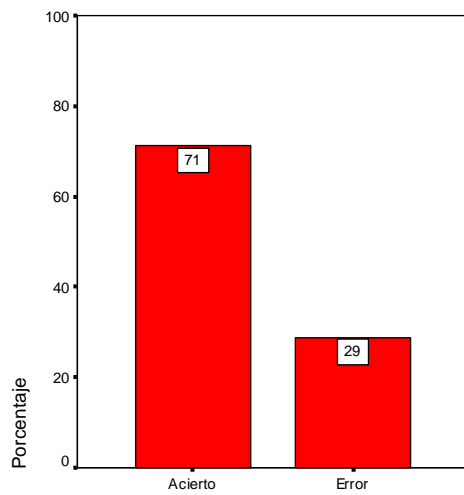
Bachillerato. Grupo experimental



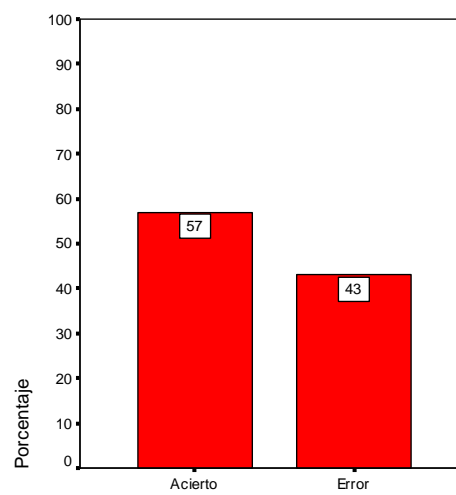
Bachillerato. Grupo de control



ESO. Grupo experimental



ESO. Grupo de control



## Anexo VIII

### Información sobre la escritura como proceso y ejercicio desarrollado por una alumna

#### LA ESCRITURA

La escritura es un proceso largo y complejo. A menudo, cuando te mandan escribir una redacción, te pones manos a la obra y escribes lo primero que se te ocurre. Pero esto no suele dar buenos resultados. Si vuelves a leer tus palabras, te das cuenta de que, además de algunas faltas de ortografía y de puntuación, te has dejado algunas cosas en el tintero o no has acertado a dar con el tono adecuado a tu escrito. Si es un texto más personal, puede que no refleje con exactitud la idea que tenías en la cabeza y que pretendías plasmar en el papel.

Pero esto le ocurre hasta a los escritores más experimentados: decir con exactitud lo que ocurre (o, más difícil aún, lo que le ocurre a uno) no es tarea fácil. Todos hemos visto en el cine la imagen de escritores rompiendo cuartillas después de escribir unas cuantas frases o desesperados tras pasar muchas horas delante de la pantalla del ordenador.

Y es que escribir no consiste sólo en guardar información, sino también en saber transmitirla. La escritura es un poderoso instrumento que, en ocasiones, revela lo mejor de nosotros mismos. Sirve para contar una historia, para expresar nuestros sentimientos, para convencer, para persuadir, para divertir, para insinuar...

Algunos psicólogos han tratado de describir las operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. Todos estos procesos no ocurren necesariamente siguiendo un orden determinado, y algunos de ellos suceden en el cerebro del escritor y, por tanto, no son observables. Todo lo más que se puede hacer es pedir a varios individuos que escriban un texto y, cuando lo hayan terminado, que expliquen todo lo que han estado haciendo desde el principio hasta el final.

Dos psicólogos americanos, Linda Flower y John Haye, presentaron un modelo en donde explicaban las diversas etapas del proceso de escribir (ver el esquema en la otra hoja). Consta de tres grandes unidades: la situación de comunicación, los procesos de escritura y la memoria a largo plazo.

1. La situación de comunicación contiene todos los elementos externos al escritor. El problema retórico es el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir. Lo que escribimos, el texto, es la respuesta o solución que damos a ese problema. Los buenos escritores analizan y juzgan estos aspectos.

2. En el proceso de escribir, el aspecto más desatendido por los escritores primerizos es el de la planificación. A veces no sabemos por dónde empezar o no se nos ocurre ninguna idea. Pero existen técnicas para generarlas. Una de las más conocidas es la llamada tormenta de ideas o *brainstorming*. Consiste en apuntar las ideas tal y como se te vayan ocurriendo. Aquí tienes algunos consejos para hacer el *brainstorming*:

- Apúntalo todo, incluso lo que parezca obvio, absurdo o ridículo.
- No valores las ideas ahora.
- Apunta palabras sueltas o frases para recordar la idea. No pierdas tiempo escribiendo oraciones completas y detalladas.
- No te preocupes por la gramática, la caligrafía, la presentación.
- Juega con el espacio del papel. Traza flechas, círculos, líneas, dibujos.

Una vez se tienen las ideas hay que organizarlas para dotar al texto de coherencia, de sentido. La tarea de ordenar las ideas implica escoger un texto entre muchos posibles. Mientras el autor va escribiendo el texto (aunque sea un borrador) ya está decidiendo si será más descriptivo o narrativo, si se dejará llevar por la fantasía o estará más apegado a la realidad, si utilizará muchos ejemplos o será más abstracto, etc.

La organización de las ideas tiene que quedar reflejada en el texto, ya que el lector está acostumbrado a ver determinadas estructuras. Por ejemplo, en un relato policíaco suele haber un planteamiento del tema, un nudo y un desenlace; en un texto argumentativo encontramos una tesis y una serie de argumentos para defenderla. Cada división debe tener una unidad de contenido, pero también tiene que marcarse gráficamente. Los capítulos (en un libro) o los párrafos (en un texto) son unidades que delimitan contenidos.

En el proceso de examinar los autores deciden conscientemente releer todo lo que han planificado y escrito anteriormente. Es una etapa muy importante, ya que en ella se revisan todos los aspectos, desde los más superficiales (ortografía, presentación), hasta los que dotan al texto de cohesión interna (signos de puntuación, elementos referenciales, sinónimos, etc.).

De la revisión de un texto depende, en muchas ocasiones, el éxito o el fracaso de nuestro escrito.

3. La memoria a largo plazo son los conocimientos del mundo que tiene el autor, que ha acumulado a través de su experiencia personal o a través de otras fuentes de información indirectas. Están en su cerebro o almacenados en libros, fichas, apuntes, soportes informáticos, vídeos, etc.

Veamos estas tres fases ejemplificadas en la labor realizada por uno de los alumnos del grupo experimental.

### **Texto inicial**

Pues la verdad, lo único que se me ocurre es que siempre me apetece comprar ropa, me apasiona. No sé porque, pero cada vez esta manía va a más. Me pasaría horas comprando. Y siento debilidad sobretodo por los zapatos, adoro los zapatos. Siempre que puedo convengo a mi madre o a mi hermana y voy a Valencia a comprarme ropa. No tengo un estilo fijo, ya que simplemente me tiene que llamar la atención.

Soy muy maniática en la ropa que llevo, a lo mejor algo que me he comprado solo me lo pongo en algo determinado.

Digamos que tengo esquemas mentales sobre la ropa.

Y siempre llevo baqueros, siempre, solo no los llevo cuando tengo educación física y a la hora de dormir, claro.

Una amiga y yo siempre decimos que las dos juntas con mucho dinero y en un centro comercial. Es una tontería, pero siempre queremos comprarnos ropa, y nos tenemos que comprar ropa que nos guste a las dos, ya que después nos la cambiamos. Porque somos como hermanas.

## Observaciones realizadas

Interesante.

La ropa / marcas ¿identifican a la gente?

Tiendas. ¿Cómo son? Tipos de tienda. Las dependientas.

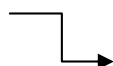
Investiga. Pregunta a la gente: ¿Por qué te gusta comprar? El consumismo.

### Borrador

¿Cual es el significado de la palabra “comprar”? adquirir algo por dinero. Bien, yo adquiriría miles de prendas de ropa si tuviera el dinero suficiente, claro.

Como yo, hay muchísimas personas a las que les apasiona la moda y comprarse ropa. Aunque dentro de toda esta gente hay muchísimos estilos de ropa.

Aunque hay cuatro más generales. Esto son los:



Repetición de palabras



Fallos sintácticos

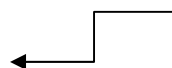
Los “maquinetos”, que suelen ir de marcas como “viros”, “Rotweiller”, “alpha”, “dj’bard”, entre otras.



No tienes mucha idea de cómo dividir el texto en párrafos

El tipo de gente que la lleva, suele ser, los que van mucho a discotecas con música hardcore y semejantes.

También llevan complementos como gorras, anillos muy grandes, collares, sobretodo de oro, entre otros pocos más.



Errores ortográficos

La ropa siempre es igual o parecida, es muy monótona y fea para mi gusto

Los “hippies”, son muy coloridos los elementos de este estilo.



Errores sintácticos. Coma entre sujeto y predicado

Por lo general es ropa ancha, cómoda, con estampados y muchos colores, es en cierto modo divertida.

Esta ropa suele encontrarse en mercados como puede ser “la pulga” y tiendas como “etnia”. La ropa también suele ser parecida, pero me parece bastante way.



Los conocidos “pijos”, es un campo muy amplio, ya que hay muchos tipos de pijos. Por lo general la ropa es la más genial. Y marcas hay muchísimas como “Pepe Jeans”, “Caroche”, “Pull and bear”, “Mango”, “Lois”, “Caramelo” “Miss Sixty”, y así muchísimas. Claro, cada marca parece tener un precio más elevado que otra. Ese tipo de ropa es la más cara de los cuatro estilos generales, pero es la que cada año es diferente y la que se puede llamar “a la moda”. Y complementos los hay a miles.

Y, por último, podemos nombrar a los heavys. No sé demasiado si esto se puede considerar un estilo, pero es que cada día observo muchos de estos heavys.

Qué puedo decir, que suele ser negra con dibujos como calaveras y cosas por el estilo. También suelen llevar muchas camisetas de grupos de rock como “Metallica”, “Ramonés”, “Gang and roses”, y más de este estilo.

Los complementos que pueden haber son cosas tipo cadenas a modo de cinturón, anillos y colgantes más de plata, y con imágenes como serpientes, calaveras y cosas de ese tipo. Y es muy usual que los “heavys” lleven el pelo largo.

Creo que dependiendo del tipo de gente con el que vas, vas también vestida d’una cierta manera.

En cuanto a quién le gusta comprar ropa, a la gran mayoría de gente joven le gusta comprar. Aunque las chicas siempre suelen ir más de tiendas, porque se preocupan más por su aspecto. Pero cada vez hay más chicos a los que les gusta ir a comprarse ropa.

También pienso que la manera de vestir define tu personalidad y tus gustos.

Yo siempre intento comprar cosas que no mucha gente lleva, a menos que me guste mucho algo que todos lleven, pero no suele ser así. Pero ¿cada persona no tiene un estilo determinado? Porque si todos tenemos una personalidad única, ¿también tenemos una manera de vestir única? Porque sería muy difícil por no decir imposible, alguien que



No se entiende bien esta idea

vistiera totalmente igual que otra. Para mi opinión, nos inclinamos más hacia un estilo que hacia otros, pero somos únicos en la manera de vestir.

### Observaciones realizadas

Polemiza un poco. Critica la manera de vestir de otros y defiende la tuya. Utiliza la ironía.

### **Texto final**

## ¿COMPRAR? POR SUPUESTO

Comprar. Esta es una palabra que si va seguida de la palabra zapatos o la palabra ropa, me vuelve loca.

Primeramente, ¿cuál es el significado según el diccionario? El significado que he encontrado es: adquirir algo por dinero. Bien, esto es en un diccionario; en el lenguaje de las mujeres se puede definir como a un antiestresante, una pasión, un hobby, o bien, una costumbre.

La ropa que la gente compra, puede dividirla en un estilo e incluso en un grupo social.

Una pregunta que me suele venir a la cabeza es: ¿porqué a las mujeres les gusta más comprar ropa y cosas por el estilo, que a los hombres? Bueno, excepto a los metrosexuales y algunos homosexuales, que en este aspecto se parecen a nosotras.

Según mi punto de vista, lo hacemos para mantener un buen aspecto físico, y sobretodo para gustar a los demás.

Pero volviendo al tema, hay tres tipos muy amplios de tipos de vestir, bueno solo son los que considero más distintos y marcados en los adolescentes.

En primer lugar tenemos el aburrido y horrible estilo “maquineto”. Este estilo y la gente que lo lleva, es la típica chungu, con cordones de oro y fatalmente convinados. Algunas marcas son: Dj’s band”, “Alpha”, “viros”, entre otras más.

Bien, este tipo de ropa es siempre igual; toda la gente que la viste va igual, aunque a veces, encuentras con suerte a alguno con algo diferente. Me repito, poquísimas veces.

Más que nada me parece fea esta ropa. Suele ser: de unos tonos oscuros, con dibujos horribles, pantalones con unas campanas de metros, y cosas similares.

Pasando a otro estilo, nos topamos con el hippie. En este, se encuentra sobretodo comodidad, por la anchura de sus prendas, y mucho colorido.

Lo considero un estilo un tanto gracioso, aunque tampoco sufre muchos cambios a lo largo de los años.

La verdad es que no puedo opinar demasiado, ya que es un estilo que no llevo pero que me gusta. Y además siempre es el mismo por lo tanto... no veo donde opinar más.

Y por último tenemos al grupo, podríamos llamarlo, “pijo”. Este es el más valorado y moderno.

Cada año se llevan unas prendas diferentes.

El precio varia mucho, ya que hay muchas marcas asequibles como: “Mango”, “Zara”, “Pull and Bear”, entre otras. Y hay otras con un precio un poco más elevado: “Caroche”, “Lacoste”, “Lois”, etc.

Mi opinión sobre este estilo es que es el mejor, con respecto a que hay muchísimas maneras de combinar y de ser original. Creo que la pega que le encuentro es que, hay ciertas prendas que pueden ser más exitosas y ves a todo el mundo igual. Pero, esto es culpa de la gente, que no aspira a ser original y tener buen gusto vistiéndose, pero esto es otro tema.

Aquí termina el punto de vista de una adolescente hacia los tipos de ropa.

Mi último consejo: deajaos llevar a la hora de comprar; si te gusta algo todo da igual, ¡compralo!

## Anexo IX

### ALGUNOS USOS DE LA COMA

1. Se emplea la coma para separar los miembros de una enumeración (salvo que vengan precedidos por alguna de las conjunciones *y, e, o, u*)<sup>1</sup>. Ejemplos:

*Es un chico muy reservado, estudioso y de buena familia.*

*Acudió toda la familia: abuelos, padres, hijos, cuñados, etc.*

2. Se escribe una coma para aislar el vocativo del resto de la oración:

*Julio, ven acá.*

*He dicho que me escuchéis, muchachos.*

-Cuando el vocativo va en medio del enunciado, se escribe entre comas:

*Estoy alegre, Isabel, por el regalo.*

3. Los incisos que interrumpen la oración (ya sea para aclarar o ampliar lo dicho, ya sea para mencionar al autor u obras citados, se escriben entre comas):

-Aposiciones explicativas:

*En ese momento Adrián, el marido de mi hermana, dijo que nos ayudaría.*

*Mi sobrino, Miguel, es pintor. [El emisor sólo tiene un sobrino.]*

-Las proposiciones adjetivas explicativas<sup>2</sup>:

*El Jardín Botánico, que está en las afueras, es un buen lugar para pasear.*

*El hijo de Teresa, que tiene nueve meses, está enfermo.*

-Cualquier comentario, explicación o precisión a algo dicho:

*Ella es, entre mis amigas, la más querida.*

*La verdad, escribe un político, se ha de sustentar con razones.*

4. Para separar un complemento circunstancial (que puede ser una oración entera) cuando aparece al principio de un enunciado. Ejemplos:

*Tan pronto como lo supo, me comunicó la noticia.*

*De lejos que está, ni siquiera se ve el campanario.*

*En este jardín de los columpios, jugaba yo de pequeña.*

5. En los casos en que se omite un verbo, porque ha sido anteriormente mencionado o porque se sobrentiende, se escribe en su lugar una coma. Ejemplos:

*El árbol perdió sus hojas; el viejo, su sonrisa.*

*Los niños, por aquella puerta.*

6. Los enlaces como *esto es, es decir, o sea, en fin, por último, por consiguiente, sin embargo, no obstante, además, en tal caso, por lo tanto, en cambio, en primer lugar*, y también, a veces, determinados adverbios o locuciones que desempeñan la función de modificadores oracionales, como *generalmente, posiblemente, efectivamente, finalmente, en definitiva, por*

---

<sup>1</sup> En ocasiones, también se puede colocar coma delante de una conjunción: *Pagó el traje, el bolso, los zapatos, y salió de la tienda. Pintaron las paredes de la habitación, cambiaron la disposición de los muebles, y quedaron encantados.*

<sup>2</sup> Pero no en las especificativas: *La chica que te presenté es mi prima.*

*regla general, quizás*, colocados al principio de una oración, se separan del resto mediante una coma. Ejemplos:

*Por consiguiente, no vamos a tomar ninguna resolución.*

*No obstante, es necesario reformar el estatuto.*

*Efectivamente, tienes razón.*

-Cuando estas expresiones van en medio de la oración, se escriben entre comas. Ejemplos:

*Estas dos palabras son sinónimas, es decir, significan lo mismo.*

*Tales incidentes, sin embargo, no se repitieron.*

*Este tipo de accidentes están causados, generalmente, por errores humanos.*

7. Suele anteponerse una coma a una conjunción o locución conjuntiva que une las proposiciones de una oración compuesta.

*Puedes llevarte mi cámara de fotos, pero ten mucho cuidado.*

*Cogieron muchas cerezas, aunque todas picadas por los pájaros.*

*Prometiste acompañarle, con que ya puedes ir poniéndote el abrigo.*

*El sol me está dando en la cara, así que tendré que cambiarme de asiento.*

*Es noble, porque tiene un palacio.*

*Están en casa, pues tienen la luz encendida.*

8. Debe evitarse separar el sujeto y el predicado mediante una coma, salvo que medie un inciso entre ambos: \* *Las estanterías del rincón, estaban perfectamente organizadas.*