

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/277265648>

La Puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y ajenos

Article · January 2009

CITATIONS

2

READS

1,983

2 authors:



Amira Dávalos

Secretaría De Educación Pública

13 PUBLICATIONS 8 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Mónica Alvarado

Autonomous University of Queretaro

7 PUBLICATIONS 13 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Génesis de la puntuación en el niño. Estudio con niños preescolares. [View project](#)



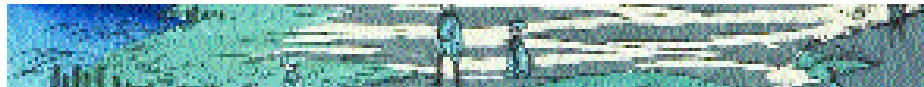
Classroom observation with evaluation purposes [View project](#)

LA PUNTUACIÓN Y OTROS RECURSOS EN LA ORGANIZACIÓN DE TEXTOS INFANTILES PROPIOS Y AJENOS

DOLORES AMIRA DÁVALOS ESPARZA*
MÓNICA ALVARADO CASTELLANOS**

De acuerdo con el enfoque pragmático-discursivo, la puntuación se entiende como un mecanismo más de la organización del texto –coexistente con los marcadores discursivos y el espacio gráfico– que permite delimitar y definir distintos bloques de información (unidades textuales) en el texto, para guiar y facilitar la interpretación del discurso escrito. Sin embargo, numerosos trabajos han demostrado que la habilidad para puntuar los textos es una adquisición tardía en la construcción individual de los aprendices.

El propósito de la investigación que aquí se reporta fue explorar la forma en que los niños construyen su conocimiento acerca de la puntuación en función de la necesidad de organizar un texto expositivo propio o ajeno. Los resultados permitieron plantear algunas hipótesis sobre la relación entre los conectores discursivos y la puntuación, así como acerca de los criterios semánticos que llevan a los niños a delimitar ciertas unidades textuales.



According to the pragmatic-discursive approach, punctuation is considered another mechanism of text organization –in coexistence with the discursive markers and graphic spaces– that allows delimitation and definition of different blocks of information (textual units) in the text, in order to guide and facilitate the interpretation of the written discourse. However, some research has proved that the ability to punctuate texts is acquired in a late stage of the individual construction of learners.

The intention of the research herein reported was to explore the way in which children build their knowledge on punctuation according to their need to organize their own or someone else's expository texts. The results of this work gave way to some hypotheses on the relation between the discursive connectors and punctuation, and also on the semantic criteria that lead children to delimit certain textual units.

Antecedentes

Estamos tan acostumbrados a leer textos escritos con la ayuda de recursos gráficos como la puntuación que rara vez reparamos en su presencia y función. Sin embargo, las modalidades de lectura y escritura a las que estamos acostumbrados no han sido las mismas a través de los siglos. En efecto, no fue sino hasta la aparición de la lectura silenciosa que comenzó a aprovecharse la espacialidad de la página con el propósito de hacer más fluida y efectiva esa lectura, así como evitar incertidumbres sobre el significado y su interpretación. La puntuación surgió en la Edad Media como un subsistema de la escritura que atiende a la organización de lo escrito en conjunto con otros recursos gráficos y léxicos.

El propósito de la investigación que aquí se reporta fue explorar la forma en que los niños construyen el conocimiento acerca de la puntuación en función de la necesidad de organizar un texto expositivo propio o ajeno.

Gracias a investigaciones de corte psicogenético (Ferreiro y Teberosky, 1979; Díaz, 1992; Ferreiro, Pontecorvo y García Hidalgo, 1996; Díaz, 2001), sabemos que durante el proceso de alfabetización los niños deben pensar y reconstruir los problemas que las sociedades letradas han enfrentado y resuelto a lo largo de los siglos. Así, asumimos que la adquisición de la lengua escrita es producto de la actividad intelectual de quien aprende, de tal suerte que en su relación con la escritura, el aprendiz efectúa progresivas estructuraciones que le permiten plantearse hipótesis sobre la manera en que funciona el sistema; de tal manera que el niño define paulatinamente el sistema hasta lograr comprenderlo de manera convencional.

Los trabajos encabezados por Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979; Vernon, 1986; Quinteros, 1994, entre otros) dan cuenta de lo anterior. En consecuencia, partimos de la idea de que el aprendizaje de los subsistemas involucrados en la escritura se da de manera igualmente constructiva, como lo sugieren los trabajos de Luquez (2003), Castedo (2003), Ferreiro y Kriscautzky (2003) y Díaz (1992, 2001).

A partir de los trabajos de Ferreiro y Zuchermaglio (1996), Ferreiro y Pontecorvo



(1999) y Simone (1996), podemos afirmar que la puntuación de los textos es una adquisición tardía en la construcción individual de los aprendices. Un texto puntuado es el resultado de un proceso de recursivos ensayos que responden a la necesidad de orientar al lector en su interpretación. Asimismo, los trabajos de Ferreiro y Kriscautzky (2003), Castedo (2003) y Luquez (2003) muestran que la incorporación de puntuación se problematiza aún más cuando se revisa un texto y no necesariamente cuando este se produce.

De igual manera, la génesis histórica de la puntuación como recurso de la escritura ha estado ligada a las modalidades de lectura y de producción de los textos; a la revisión y corrección de textos ante la necesidad de restringir y controlar su interpretación a raíz del continuo aumento de la comunidad de lectores y a los recursivos ensayos de marcación y delimitación del texto, que no han llegado a una única fórmula de utilización (Parkes, 1993; Saenger,

1997; Cavallo y Chartier, 1998, Sebastian, 2000; Frenk, 2005). Incluso, han sido las modalidades de lectura y escritura, así como los recursivos ensayos de puntuación de los textos los que han posibilitado el surgimiento de unidades de análisis del texto escrito (Zamudio, 2004).

Bajo las consideraciones anteriores encontramos pertinente realizar nuestra exploración considerando tanto la producción de textos originales como la revisión de textos ajenos.

Cabe señalar que si bien son escasos los trabajos alrededor de los recursos para la organización gráfica de textos escritos por niños, son todavía menos los que, como el presente, consideran las unidades pragmáticas como eje de análisis. En este sentido, nuestro trabajo explora las implicaciones teórico-metodológicas de un enfoque pragmático-discursivo (Nunberg, 1990; Figueras, 2001) para dar explicación, al menos tentativa, a la lógica infantil que subyace a la organización textual. De acuerdo con el enfoque pragmático-discursivo, la puntuación se entiende como un mecanismo más de la organización del texto –coexistente con los marcadores discursivos y el espacio gráfico– que permite delimitar y definir distintos bloques de información (unidades textuales) en el texto, para guiar y facilitar la interpretación del discurso escrito. Autores como Nunberg (1990) y Figueras (2001) sostienen que las unidades textuales básicas definidas por la puntuación son:

- ◆ El texto (definido mediante el sangrado de la primera línea y la mayúscula inicial, que lo abren, y el punto final en el cierre).
- ◆ El párrafo (delimitado al principio por el sangrado y la mayúscula inicial; al final por el punto y aparte).
- ◆ El enunciado textual (unidad definida por mayúscula y punto y seguido al interior del párrafo).
- ◆ La cláusula textual (delimitada al interior del enunciado textual por punto y coma).
- ◆ El sintagma (unidad intraoracional definida por coma que sirve como complementación externa a los elementos que conforman al enunciado textual con sujeto y predicado. El sintagma puede presentarse como un inciso inicial, medio o final, sintagma explicativo, o bien, como una coordinación de elementos, sintagma serial).

Estas categorías textuales no están predeterminadas en el texto, sino que son producto de la decisión del escritor cuando introduce puntuación en su texto. Así, cada marca empleada indica cómo hay que interpretar cada nuevo segmento; revela las intenciones del emisor sobre el modo en que tales estructuras deben ser organizadas y utilizadas en el proceso de comprensión.

Cabe aclarar que, al plantear un análisis desde este enfoque, no pretendemos valorar lo que los niños hacen *versus* lo que deberían hacer, ni comparar textos de escritores novatos con los de escritores expertos. Conscientes de que el empleo de la puntuación obliga a la delimitación de segmentos con una función discursiva específica dentro de un texto, y conscientes del problema que representa para un escritor debutante la identificación de límites, quisimos partir de la pragmática de la puntuación para encontrar unidades de análisis que permitieran observar lo que hacen los niños cuando introducen una marca, dónde lo hacen y con qué finalidad. De igual modo, nos interesaba analizar las respuestas de los niños para tratar de identificar qué unidades textuales son más susceptibles de ser marcadas por ellos e incluso el tipo de delimitaciones preconvencionales que pudieran hacer.

Metodología del estudio

Muestra

La muestra estuvo conformada por cinco niños de 3°, 4° y 5° grado de primaria (un total de 15 niños), que asistían a escuelas públicas de la comunidad de Tequisquiapan, Querétaro (México). El criterio aplicado al seleccionar estos grados escolares fue asegurarse de que los niños tuvieran dominio sobre el principio alfabético, de modo que pudieran plantearse la problemática de la organización textual.

Situaciones de indagación

El estudio consistió en proponer a los niños dos tareas, que llevaron a cabo de manera individual en una sola entrevista. Para la primera tarea, transcribimos un texto extraído de un libro enciclopédico infantil (Mills, 2005) y suprimimos todos los signos de puntuación, y espacios de

acomodo en la página (blancos interlineales); además, cambiamos las mayúsculas por minúsculas. El texto resultante (Figura 1) fue presentado a los niños escrito en computadora, bajo la consigna “*Aquí hay un texto que está escrito de corridito, arréglalo para que se pueda leer mejor*”. Así, solicitamos a los niños que leyeran e hicieran las modificaciones que consideraran pertinentes. Las modificaciones fueron registradas mediante el sistema de Control de cambios del procesador de palabras Microsoft Word.

FIGURA 1: Texto mostrado en pantalla a los niños

los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales por ejemplo el zorro se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras dan grandes saltos para huir con rapidez los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres las lauchas las ardillas los castores etcétera se alimentan de vegetales royéndolos comen toda clase de hojas semillas frutos paja etcétera su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados hay conejos blancos negros grises y rojizos entre otros después que un conejo y una coneja se aparean los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre durante un mes hasta que nacen las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera por eso la colonia de conejos se puebla cada vez más

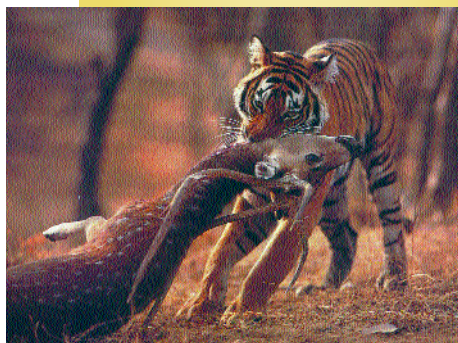
Sunquist, M. (1997). The resilience among cats. **Ranger Rick**, vol. 12. Illinois: International Wildlife Federation: 14, 16 y 18.

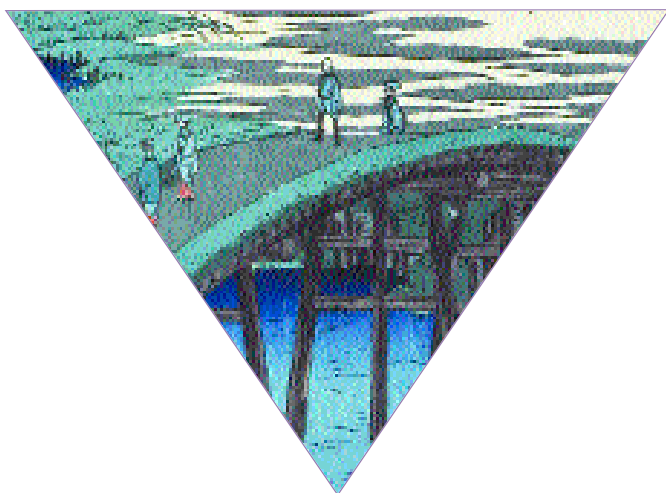
La segunda tarea tuvo como propósito indagar cómo organizaban los niños el discurso escrito de forma espontánea y qué recursos usaban para dar a sus textos esa organización. Para ello, a cada niño se le mostraron cuatro imágenes de tigres extraídas de una revista infantil y se les pidió que escribieran un texto (en papel tamaño carta) sobre lo que supieran acerca de estos animales.

Cabe señalar que al proporcionarles fotografías reales de los animales y la silueta de un mapa de Asia que resaltaba la ubicación de la India, les sugerimos que produjeran textos expositivos.

En la Figura 2 se muestran algunas de las ilustraciones empleadas.

**FIGURA 2:
Ilustraciones utilizadas para la producción de textos**





Resultados

A pesar de tratarse de un estudio exploratorio con una muestra reducida, como se verá a continuación, los resultados que obtuvimos nos permitieron plantear algunas hipótesis sobre la relación entre los conectores discursivos y la puntuación, así como sobre los criterios semánticos que llevan a los niños a delimitar ciertas unidades textuales.

En este espacio solo mostraremos la facilidad que tuvieron los niños, en ambas tareas, para introducir puntuación en los límites de unidades textuales del tipo sintagma serial y enunciado textual, en comparación con los sintagmas explicativos (véase Tabla 1). Asimismo, discutiremos la posible equivalencia que, al menos en términos infantiles, hay entre la delimitación de sintagmas seriales y enunciados textuales en la producción de textos.

TABLA 1: Ubicación de la puntuación utilizada por los niños en las dos tareas

Unidades textuales delimitadas por los niños	Texto ajeno	Texto propio
Sintagmas seriales	68%	39%
Enunciados textuales	41%	31%
Sintagmas explicativos	11%	11%

Como se muestra en la Tabla 1, tanto en la corrección de textos ajenos como en la producción de textos propios, los sintagmas seriales fueron las unidades textuales que más puntuación suscitaron. Cabe señalar que no solo analizamos las marcas de puntuación de los niños, sino que consideramos también los diferentes marcadores léxicos que utilizaron para organizar los textos. Así, quedaron fuera de esta tabla de resultados los niños de la muestra que no emplearon puntuación en sus textos propios, aunque sí lo hayan hecho en el texto ajeno. Todos los niños que prescindieron del empleo de puntuación recurrieron al uso de marcas léxicas, como la conjunción “y”, para delimitar unidades equivalentes a sintagmas seriales y enunciados textuales.

A modo de ejemplo, se reproduce a continuación el arreglo de la organización del texto ajeno que hizo Saúl, de 4° grado. Luego lo compararemos con la organización que dio a su producción (las negritas son nuestras).

FIGURA 3: Correcciones a un texto ajeno. Saúl, 4°

Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales. por ejemplo el zorro se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras dan grandes saltos para huir con rapidez. Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas y los castores etcétera. se alimentan de vegetales royéndolos comen toda clase de hojas, semillas, frutos , paja ,etcétera .Su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados hay conejos blancos, negros , grises y rojizos. entre otros después que un conejo y una coneja se aparean los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre durante un mes hasta que nacen .Las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera por eso la colonia de conejos se puebla cada vez más.

Si atendemos a las unidades delimitadas por Saúl mediante una *coma*, notaremos que estas corresponden a sintagmas seriales. Asimismo, observamos que realiza la delimitación de estas unidades sistemáticamente en los listados que aparecen a lo largo del texto. Mostramos a continuación estas marcaciones, extraídas del texto arreglado por Saúl (los espacios entre comas son parte del arreglo hecho por el niño).

Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas y los castores etcétera.

. se alimentan de vegetales royéndolos comen toda clase de hojas, semillas, frutos , paja ,etcétera .

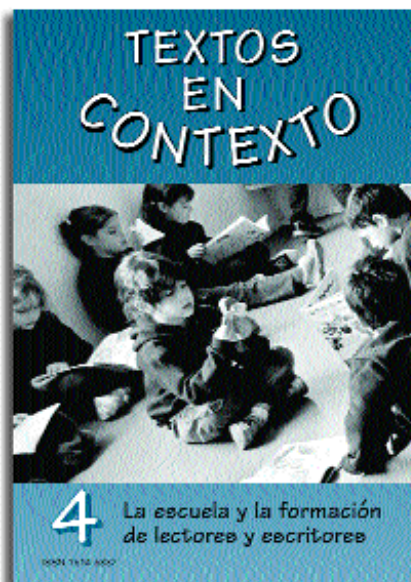
.Su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados hay conejos blancos, negros , grises y rojizos entre otros (...)

La aparición de puntuación asociada a los sintagmas seriales fue muy consistente en toda la muestra (15/15). Es decir, independientemente del grado escolar, todos los niños lograron identificar los elementos seriales dentro de los tres listados que les proporcionaba el mismo texto, y emplearon *comas* entre elementos. Con

respecto a estas respuestas infantiles, podemos decir que nuestro trabajo corrobora los datos de Ferreiro y Pontecorvo y García Hidalgo (1996), que señalaban que la puntuación infantil tiende a concentrarse en las listas de elementos de una misma categoría.

Cabe señalar que, dentro de este contexto, los sintagmas seriales no siempre presentaron puntuación al cierre, especialmente en los niños de 3° grado. Esta falta de marcación probablemente pueda explicarse a partir de que uno de los listados del texto no concluía con la fórmula de cierre más común para las enumeraciones (*etcétera*)¹ o bien por la ausencia de la fórmula canónica artículo-sustantivo que sirviera a los niños como índice del inicio de una nueva unidad textual. Sobre esto último hablaremos más adelante.

Si regresamos al texto de Saúl, podemos observar que él delimitó enunciados textuales (con *mayúscula* al inicio y *punto* al cierre de la unidad) y que los inicios de estos están compuestos por sujeto explícito, especialmente aquellos con la fórmula canónica artículo-sustantivo. En la página siguiente mostramos dichos enunciados (subrayamos los sujetos explícitos).



Reimpresión

La escuela y la formación de lectores y escritores

PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
www.lecturayvida.org.ar

Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas y los castores etcétera.

Su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados hay conejos blancos, negros, grises y rojizos.

Las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera por eso la colonia de conejos se puebla cada vez más.

Nuevamente, encontramos que las delimitaciones hechas por Saúl fueron muy similares a las de los niños de 3° y el resto de 4° grado (7/10). Un dato interesante es que, en todo el *corpus* de textos ajenos, los enunciados textuales con la fórmula canónica artículo-sustantivo recibieron la mayor frecuencia de marcación en los límites iniciales, en comparación con aquellos que iniciaban con sujeto implícito. Al parecer, hay mayor posibilidad de introducir puntuación en los límites de enunciados textuales cuando estos comienzan con sujeto explícito.

Veamos ahora el texto que escribió Saúl durante la segunda tarea (producción de un texto propio), que nos ayudará a describir las respuestas de otros niños.

Saúl inició su texto con la entrada canónica de artículo-sustantivo “Los tigres” y continuó el desarrollo de su texto mediante la concatenación de enunciados textuales (frases verbales) cuyos límites iniciales y finales están señalados por el recurso léxico “y”. Transcribimos aquí los enunciados entre corchetes (con ortografía normalizada):

[Los tigres son mamíferos que comen carne]

y [son carnívoros]

y [son de color amarillo con negro,]

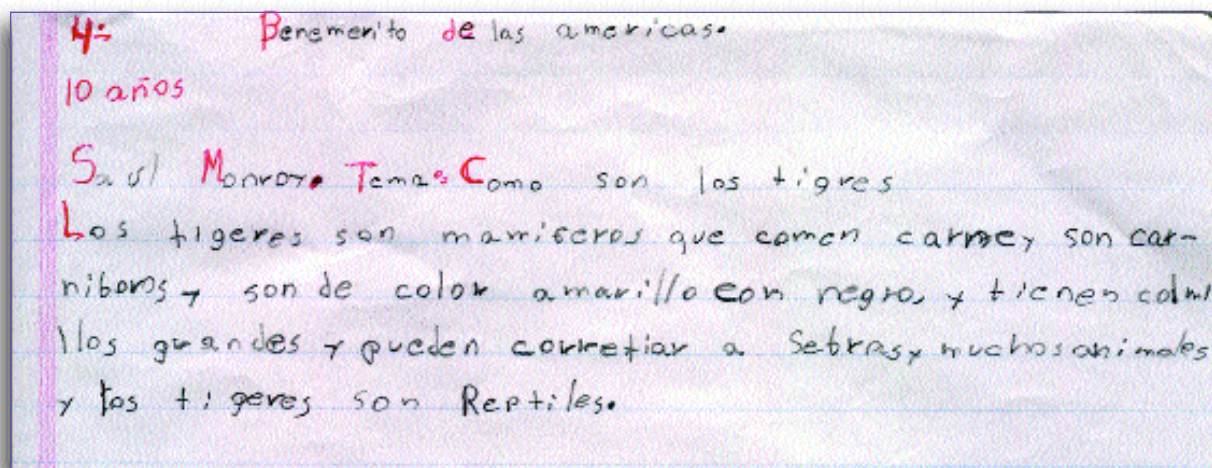
y [tienen colmillos grandes]

y [pueden corretear a cebras y muchos animales]

y [los tigres son reptiles.]

Nótese cómo cada uno de estos enunciados textuales alude a un subtema sobre el animal y cómo la organización de estos da el efecto de una cadena serial o listado de características. Es precisamente este tratamiento infantil sobre los enunciados textuales y su alta frecuencia de aparición lo que nos llevó a considerar que los niños asumen cada enunciado textual como un elemento más de una serie de temas relacionados con un tópico general. Esto podría explicar el empleo recursivo de “y” en las producciones

FIGURA 4: Producción de un texto propio. Saúl, 4°



infantiles, lo que incluso ha sido reportado en algunas investigaciones alrededor de textos descriptivos (Teberosky, 1995; Castedo, 2003), y que se ve habitualmente en las aulas escolares. Este uso recursivo de “y” podría ser también el antecedente del recurso de la *coma*, que tan reiteradamente utilizan los niños de escolaridad más avanzada, como lo veremos más adelante.

Hasta ahora nos hemos referido mayormente a los niños de 3° y 4° grado. A continuación, mostraremos lo que hizo la mayoría (3/5) de los niños de 5° grado de nuestra muestra, por medio de las respuestas de Alondra (5°). La Figura 5 muestra los arreglos de Alondra al texto ajeno. Las negritas y subrayados son nuestros para facilitar la visualización de las marcas introducidas al texto.

FIGURA 5: Correcciones a un texto ajeno.
Alondra, 5°

Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales , por ejemplo el zorro .Se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras, dan grandes saltos para huir con rapidez .Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas ,los castores, etcétera. Se alimentan de vegetales royéndolos comen toda clase de hojas ,semillas, frutos ,paja, etcétera. Su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados, hay conejos blancos, negros, grises y rojizos entre otros. Después que un conejo y una coneja se aparean los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre ,durante un mes hasta que nacen las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez. Cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera por eso la colonia de conejos se puebla cada vez más.

Tal como lo habíamos mencionado, Alondra, al igual que todos los niños de la muestra, delimitó sistemáticamente con *coma* los elementos seriales de las listas que contiene el texto (subrayado). Una diferencia importante entre

las respuestas de los niños de 5° y los de otros grados es que los chicos con mayor escolaridad identificaron y delimitaron una cantidad mayor de enunciados textuales, independientemente de que se iniciaran con sujeto explícito o implícito al inicio. Es importante señalar que todos los niños de este grado emplearon la combinación *mayúscula-punto* de manera más cercana a la convencional, lo que representa un gran avance en relación a las producciones de los niños de 3° y 4°.

En el caso particular de Alondra, ella delimita los siguientes enunciados textuales con *mayúscula* al inicio y *punto y seguido* al cierre. (El subrayado y los corchetes muestran el tipo de sujeto: ST, sujeto tácito; SE, sujeto explícito; los espacios entre comas son parte del arreglo que hizo Alondra al texto).

[SE] Los conejos necesitan estar muy atentos a cualquier sonido porque son un delicioso alimento para otros animales , por ejemplo el zorro .

[ST] Se desplazan saltando con los potentes músculos de sus patas traseras, dan grandes saltos para huir con rapidez .

[SE] Los conejos tienen dientes grandes porque son roedores como las liebres, las lauchas, las ardillas ,los castores, etcétera.

[ST] Se alimentan de vegetales royéndolos comen toda clase de hojas ,semillas, frutos ,paja, etcétera.

[SE] Su cuerpo está recubierto por un pelo muy suave de colores variados, hay conejos blancos, negros, grises y rojizos entre otros.

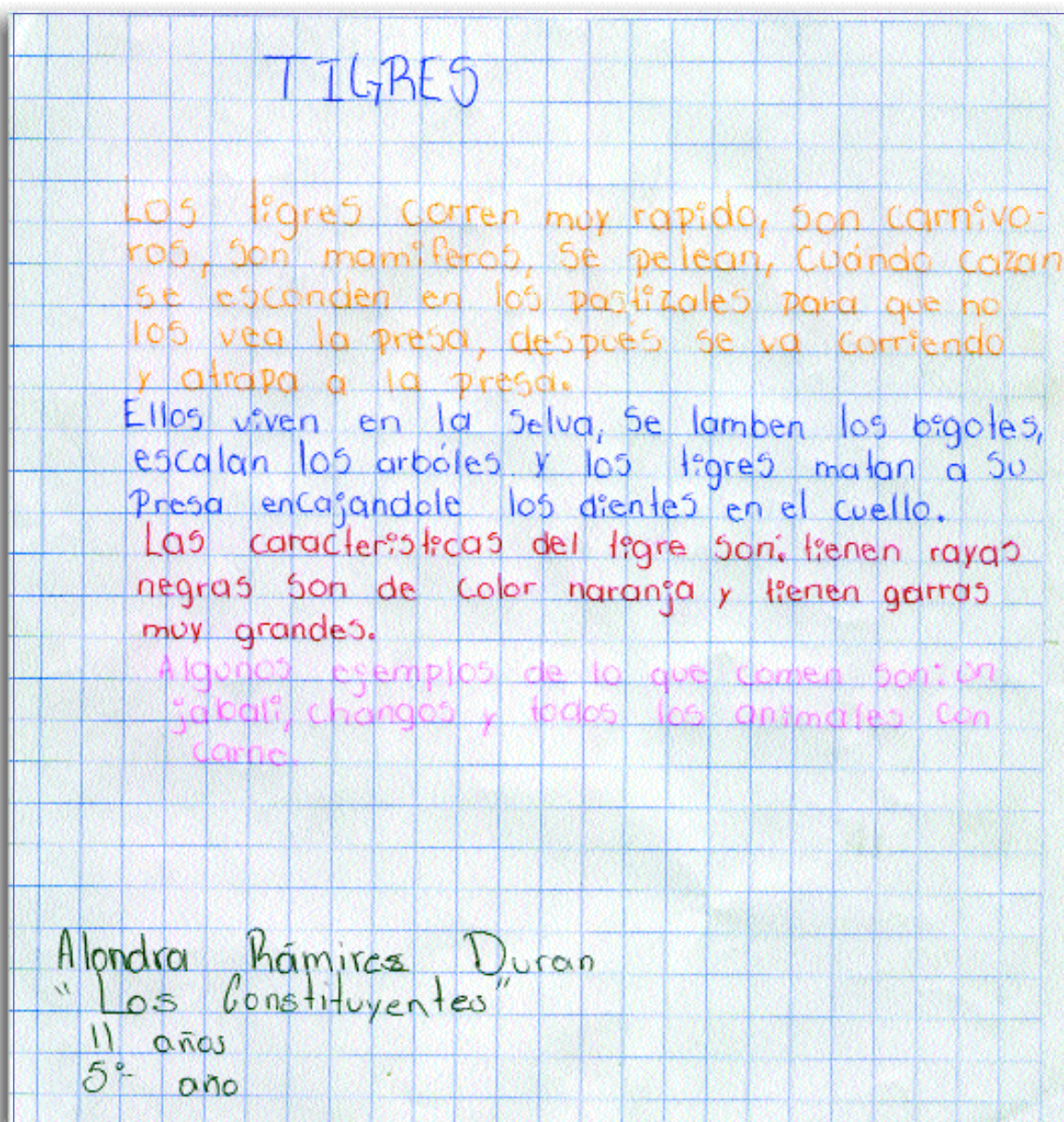
[SE] Después que un conejo y una coneja se aparean los conejitos se forman dentro del cuerpo de su madre , durante un mes hasta que nacen las hembras tienen cría varias veces al año y nacen alrededor de seis conejitos por vez.

[SE] Cuando los conejitos crecen no se van a otra madriguera por eso la colonia de conejos se puebla cada vez más.

Resulta importante añadir que las delimitaciones y marcaciones realizadas por los niños de 5° sobre un texto ajeno no fueron equivalentes a las realizadas en sus producciones escritas. Es decir, las delimitaciones de las unidades correspondientes con enunciados textuales no siempre fueron marcadas con *mayúscula y punto*, como

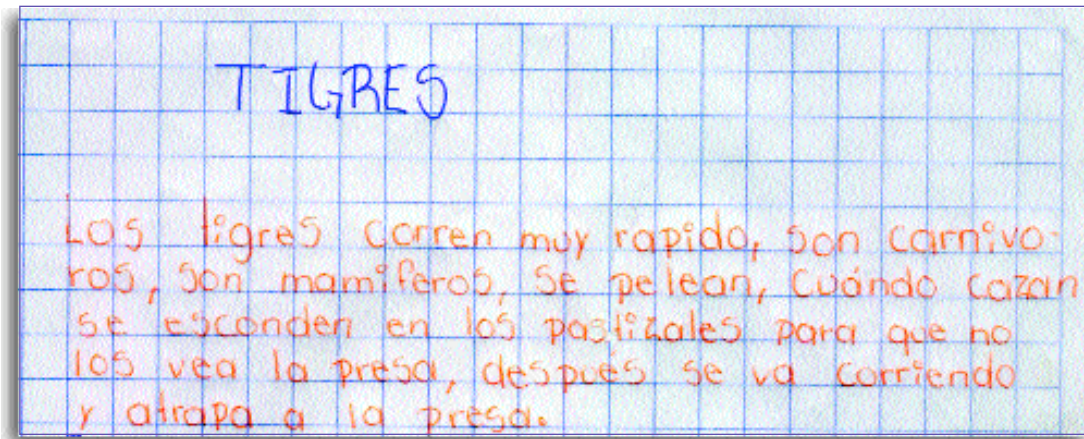
sucedió en los textos ajenos. En su lugar, la mayoría de los niños de 5°, al igual que los niños de 3° y 4°, escribieron textos compuestos por enunciados textuales que se presentan de manera serial y se delimitan con *coma* (en oposición al uso de “y” en los niños de menor escolaridad). Mostramos el texto de Alondra a modo de ejemplo.

FIGURA 6: Producción de un texto propio. Alondra, 5°



Analicemos la primera de las unidades del texto de Alondra, parecida a un párrafo (fue delimitada con *mayúscula* inicial, *punto y aparte*).

FIGURA 7:
Fragmento de un texto propio



Notamos que en realidad se trata de un enunciado que se inicia con un sujeto explícito: [*Los tigres corren muy rápido*] y que se complementa con una serie otros enunciados textuales que ahora mostramos entre corchetes: [*son carnívoros*] [*son mamíferos*] [*se pelean*] [*cuando cazan se esconden para que no los vea la presa*] [*después se va corriendo*] y [*atrapa a la presa*].

Alondra delimitó cada uno de esos enunciados textuales con *coma*, excepto el último, que fue introducido con la conjunción “y”, como un elemento que anuncia el último de la serie. Este patrón de seriación también es observable en los otros párrafos de esta niña y en las producciones de otros niños de su mismo grado escolar.

Estas marcaciones indiferenciadas de sintagmas seriales y enunciados textuales hechas por los niños en los textos propios podrían ser el índice de que acaso exista en la concepción de ellos una posible equivalencia de estructuras discursivas; al menos, en uno de los momentos de ensayo y (re)definición de unidades o segmentos de información en los textos.

Comentarios finales

Creemos que los resultados presentados son sugerentes, ya que la delimitación infantil (con puntuación o marca léxica “y”) de los textos que hemos analizado permite plantear la posible existencia de un proceso de definición de las unidades gráficas aislables del discurso, cuyos criterios de delimitación parecen ser: a) la utilización de

marcas léxicas diversas como es el caso de los inicios canónicos; b) la búsqueda de una unidad temática o relación semántica; y, quizá derivado de ello, c) la constitución de unidades textuales gramaticalmente plausibles. Todo esto en el contexto de uno de los géneros textuales más presentes en la escuela: el texto expositivo.

Hemos mostrado aquí que, cualquiera sea el recurso de marcación de los enunciados textuales al interior de los textos propios (“y” o *coma*), estas unidades se convierten en elementos seriales al interior de un gran enunciado textual, cuyo inicio es señalado mediante la fórmula canónica artículo-sustantivo (“*Los tigres*”) o bien, algún otro tipo de sujeto claramente explícito. Por otro lado, observamos que en los textos ajenos son precisamente los enunciados textuales con inicio canónico y los sintagmas seriales los que sistemáticamente reciben marcas de puntuación en sus límites. Además, observamos que el uso de esas marcas es diferenciado (*coma* para los sintagmas seriales y *mayúscula-punto* para los enunciados que inician con la fórmula artículo-sustantivo). Lo anterior nos lleva a hacer una segunda consideración: las entradas canónicas artículo-sustantivo podrían ser una pista clave para el desarrollo de los criterios de diferenciación entre enunciados textuales y sintagmas seriales para los niños, especialmente cuando se trata de organizar un texto ajeno. Con ello, creemos posible que existan marcas léxicas que faciliten a los niños la introducción de puntuación y/o asuman la función de puntuación en los límites de unidades textuales particulares, en los momentos iniciales de la adquisición de la puntuación.

Nota

1. En nuestro estudio encontramos una estrecha relación entre la aparición del signo punto (para cerrar enunciados textuales con listados) y la presencia del cierre *etcétera*.

Referencias bibliográficas

- Castedo, M. (2003). **Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares**. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Cavallo, G. y R. Chartier (1998). **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus.
- Díaz, C. (1992). **La segmentación en la escritura. El caso de los clíticos en el español**. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Díaz, C. (2001). **Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la escritura. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico**. Tesis de Doctorado. México: DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. y M. Kriscautzky (2003). Del texto continuo al formato gráfico: soluciones de los niños para la poesía tradicional. **Rivista di Psicolinguistica Applicata**, 1(3): 91-107.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996). **Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas**. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y C. Pontecorvo (1999). Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. **Learning and Instruction**, 9 (6): 543-564.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y M. Zucchermaglio (1996). Children's use of punctuation marks: The case of quotes speech. En C. Pontecorvo y M. Orsolini (eds.), **Children's Early Text Construction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Figueras, C. (2001). **Pragmática de la puntuación**. Barcelona: Octaedro.
- Frenk, M. (2005). **Entre la voz y el silencio: La lectura en tiempos de Cervantes**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kriscautzky, M. (2000). **La simultaneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles**. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Luquez, S. (2003). **La revisión de textos en pantalla: niños de 8 a 12 años revisando versiones de una historia tradicional**. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Mills, A. (2005). **Nosotros los animales**. Barcelona: SM Saber Naturaleza.
- Nunberg, G. (1990). **The Linguistics of Punctuation**. Stanford: CSLI.
- Parkes, M. B. (1993). **Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West**. Berkeley: University of California Press.
- Quinteros, G. (1994). **El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético** Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV.
- Saenger, P. (1997). **Space between Words. The Origins of Silent Reading**. California: Stanford University Press.
- Sebastian, M. F. (2000). **La puntuación en el Siglo de Oro (teoría y práctica)**. Tesis de Doctorado. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Simone, R. (1996). Reflection on the comma. En C. Pontecorvo y M. Orsolini (eds.), **Children's Early Text Construction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sunquist, M. (1997). The resilience among cats. **Ranger Rick**, vol. 12. Illinois: Internacional Wildlife Federation: 14, 16 y 18.
- Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir? En A. Teberosky y L. Tolchinsky, **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Santillana.
- Vernon, S. (1986). **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábicos y silábico)**. Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV
- Zamudio, C. (2004). **El papel de la transcripción en la construcción del dato lingüístico**. Tesis de doctorado. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en noviembre de 2008 y aceptado para su publicación en enero de 2009.

* Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares por la Universidad Autónoma de Querétaro (México). Coordinadora y profesora del área de Lengua (Español) en el Instituto Bilingüe Victoria en Tequisquiapan, Querétaro.

** Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Para comunicarse con las autoras:
amiradavalos@yahoo.com.mx
monicalvarado@yahoo.com

Nuevas obras de consulta

Una gramática para todos

Marta Marín

Facilita el conocimiento gramatical para la enseñanza, los estudios terciarios y universitarios, y las actividades profesionales.

- Explicaciones breves con ejemplos de la lengua en uso.
- Notas sobre dudas frecuentes.
- Explicaciones precisas para resolver problemas de sintaxis.

320 páginas. ISBN: 978-987-1538-00-3. Código: GRAMAPTVA



Diccionario integral del español de la Argentina

- Hecho por lingüistas hablantes nativos de la variedad del español de la Argentina.
- Más de 40.000 palabras y de 80.000 acepciones actuales, según documentos reales del español hablado en la Argentina.
- Más de 90.000 ejemplos de uso.
- Más de 2.000 notas que resuelven dudas. Frases y locuciones.
- Equivalencias con otras variedades del español. Sinónimos y antónimos.
- Más de 80 tablas con modelos de conjugación verbal.

**Verbos - Pronombres - Prefijos y sufijos - Ortografía y puntuación.
Dudas gramaticales frecuentes - Uso de conectores.**

1928 páginas. ISBN: 978-987-1538-01-0. Código: DICINTARWA