BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

Universidad de Valladolid

La zona visuográfica en la escritura de niños

Viviana Isabel Cárdenas

Tesis de Doctorado

Facultad: Filosofía y Letras

Directores: Dr. Raúl Dorra

2001

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Lengua Española

LA ZONA VISUOGRÁFICA EN LA ESCRITURA DE NIÑOS

Autor: Viviana Isabel Cárdenas

Director: Dr. Raúl Dorra

2001

A Roberto

A Pablo

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

ÍNDICE

Agradecimientos..... 7

INTRODUCCIÓN..... 8

CAPÍTULO 1: HACIA UNA DEFINICIÓN TEÓRICA DE LA ZONA VISUOGRÁFICA..... 14
1. Introducción..... 15
2. La relación entre escritura y lenguaje desde una perspectiva lingüística: hacia una consideración de la especificidad de la zona visuográfica..... 15
3. La relación entre escritura y lenguaje en la historia de la escritura en Occidente: la constitución de la zona visuográfica..... 39
4. La zona visuográfica: nominación, composición, naturaleza..... 50
4.1. Nominación..... 50
4.2. Composición y naturaleza..... 53
4.2.1. Componentes y funciones..... 53
4.2.2. Naturaleza..... 62
4.3. La zona visuográfica y los usuarios..... 67

CAPÍTULO 2: LOS NIÑOS Y LA ZONA VISUOGRÁFICA: EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA Y PSICOLINGÜÍSTICA..... 72
1. Introducción..... 73
2. Antecedentes de investigación acerca de la relación entre los niños y la zona visuográfica..... 74
2.1. Estudios lingüísticos..... 76
2.1.1. La coma en el sistema semiótico de escritura..... 77
2.1.2. La noción de oración en la escritura de niños..... 80
2.1.3. El dominio extra-alfabético en las producciones de niños..... 83
2.1.4. Estudios en sala de clase..... 87
2.2. Estudios psicolingüísticos..... 92
2.2.1. Estudios psicogenéticos..... 92
2.2.2. Estudios cognitivos..... 101
2.2.3. Estudios realizados desde el interaccionismo sociodiscursivo..... 106
3. Discusión de los antecedentes de investigación..... 110
3.1. En relación con la delimitación del objeto de estudio..... 111

3.2. En relación con los factores que inciden en el uso de marca gráfica..... 113
3.2.1. Factores relativos al sujeto: edad, escolarización, contacto con lengua escrita..... 113
3.2.3. Factores contextuales: género discursivo..... 119
3.3. En relación con la naturaleza y dirección del proceso de desarrollo de la marca gráfica..... 130
3.4. En relación con el valor de las convenciones en la investigación sobre la marca gráfica en el texto escrito por niños..... 135
4. Hacia la formulación de hipótesis de investigación..... 139

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA..... 143
1. Objetivos..... 144
2. Campo de observación: género discursivo, clase de texto y tipo de tarea..... 146
3. Universo, selección de cursos, procedimientos de obtención de información..... 155
4. Análisis de los textos..... 158
4.1. Unidad de descripción: el enunciado..... 158
4.1.1. Interrelación entre lengua oral y lengua escrita en los escritos infantiles: problemas en la definición de una unidad de descripción..... 159
4.1.2. El enunciado como unidad de descripción..... 162
4.2. Variables de análisis: funciones de las marcas gráficas..... 182
4.2.1. Primer ámbito de funcionamiento: el texto..... 183
4.2.2. Segundo ámbito de funcionamiento: el enunciado..... 184
4.2.2.1. Segmentación y calificación interenunciado..... 184
4.2.2.2. Segmentación y calificación intraenunciado..... 186
5. Entrevistas: metodología cualitativa en la recolección y el análisis de los datos..... 191

CAPÍTULO 4: LAS MARCAS GRÁFICAS EN LOS ESCRITOS INFANTILES..... 197
1. Introducción..... 198
2. Características de los textos estudiados..... 207
2.1. Cartas 208
2.1.1. Cartas escritas por niños de la escuela urbana..... 209

2.1.2. Cartas escritas por niños de la escuela rural..... 215
2.1.3. Resumen..... 222
2.2. Cuentos..... 224
2.2.1. En relación con la completitud y el orden del relato..... 225
2.2.2. En relación con el discurso referido..... 229
2.2.3. Resumen..... 232
3. Análisis de la distribución de marcas gráficas en los textos..... 234
3.1. Marcas gráficas en las partes iniciales y terminales del texto..... 234
3.1.1. Clases de marcas gráficas en la carta..... 237
3.1.2. Clases de marcas gráficas en el cuento..... 244
3.2. Segmentación de enunciados por medio de marcas gráficas en el interior del texto..... 252
3.2.1. Presencia de marcas gráficas en los límites entre enunciados..... 253
3.2.2. Segmentación interenunciado y conexión..... 261
3.2.2.1. Límites entre enunciados: marca gráfica, Ø, *y*..... 263
3.2.2.2. Clases de conectores y organizadores..... 267
3.2.2.3. Conexión y segmentación..... 281
3.2.3. Clases de marca gráfica en los límites entre enunciados..... 292
3.2.3.1. Clases de marca gráfica en la carta..... 299
3.2.3.2. Clases de marca gráfica en el cuento..... 307
3.2.4. Segmentación de enunciados complejos..... 315
3.2.4.1. Simetrías..... 315
3.2.4.2. Turnos de habla complejos..... 317
3.3. Segmentación en el interior del enunciado..... 321
3.3.1. Seriaciones..... 321
3.3.2. Vocativos e incisos..... 327
3.3.3. Comparación de seriaciones, vocativos e incisos..... 335
3.3.4. Marca gráfica en el interior de un enunciado: núcleos, prefijos, sufijos..... 337
3.3.5. Otros límites internos en el enunciado: marcas entre valencias de la construcción verbal o situadas en el interior de un sintagma..... 340
4. La marca gráfica y la calificación del enunciado..... 347
4.1. Signos de interrogación en enunciados..... 347
4.2. Signos de exclamación en enunciados..... 355
4.3. La marca gráfica en el discurso directo..... 363

5. Resultados parciales..... 375

CAPÍTULO 5: CONCEPCIONES INFANTILES ACERCA DE LA MARCA GRÁFICA..... 378
1. Introducción..... 379
2. Clases de revisión..... 384
3. Relación entre género discursivo y recursos gráficos..... 386
3.1. Criterios infantiles de delimitación de unidades a través de marcas gráficas en la carta y en el cuento..... 395
3.2. Concepciones infantiles acerca del carácter de la marca gráfica en la carta y en el cuento..... 402
4. Relación entre la marca gráfica y la cadena verbal..... 416
4.1. Uso de marcas gráficas en concordancia con la organización y requerimientos de la cadena verbal..... 420
4.2. Relación inestable entre marca gráfica y cadena verbal..... 430
4.3. Uso preferencial de recursos verbales para organizar el texto..... 436
5. Resultados parciales..... 448

CONCLUSIONES..... 451
1. Regularidades surgidas del análisis de los escritos..... 452
1.1. Respecto de la dirección de la adquisición..... 453
1.2. Respecto de la naturaleza del proceso de adquisición: reflexiones acerca de la relación entre la clase de composición del discurso y la marca gráfica entre enunciados..... 460
1.3. Respecto de la relación entre estructura sintáctica, dinámica informativa y marca gráfica: segmentación en el interior del enunciado..... 473
1.4. Respecto de la función de calificación y la marca gráfica..... 475
1.5. Respecto de la relación entre marcas gráficas y recursos verbales..... 477
2. Regularidades surgidas del análisis de las entrevistas: concepciones infantiles acerca de la marca gráfica..... 480
3. Reflexiones finales..... 490

BIBLIOGRAFÍA..... 495

ANEXOS..... 510
Anexo Nº 1: Cuento..... 511
Anexo Nº 2: Límites entre enunciados: marca gráfica, Ø, *y*..... 512
Anexo Nº 3: Índice de cuadros del Capítulo 4..... 514
Anexo Nº 4: Convenciones de transcripción de las entrevistas..... 517

AGRADECIMIENTOS

A los niños, que son los verdaderos protagonistas y destinatarios de esta investigación.

A las tres escuelas de Salta (Argentina) en las que trabajé —la escuela del Cerro, la escuela Santa Bárbara, la escuela San Agustín— por el apoyo institucional que me permitió interactuar con los pequeños durante largos meses

A la Universidad Nacional de Salta y a la beca otorgada por el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria, dependiente del Programa de Reforma de Educación Superior del Ministerio de Educación de Argentina, por el apoyo institucional y económico.

A la Universidad de Valladolid, por el espacio de formación del doctorado.

A mi director de tesis, Dr. Raúl Dorra, porque con él aprendí el entusiasmo, el compromiso y la valentía que requieren el pensamiento y la escritura; porque sus ideas, generosidad, paciencia, en fin, su incondicional acompañamiento intelectual y afectivo hicieron todo posible en esta etapa.

A mi ponente, Dr. César Hernández, porque su atenta lectura, sus valiosos aportes, su comprensivo apoyo y confianza fueron decisivos para que avanzara con seguridad y seriedad.

Al Dr. Germán de Granda por haberme alentado a iniciar el camino del doctorado en esta Universidad y por sus ánimos, que siempre me confortaron en momentos difíciles.

A los profesores de la Universidad de Valladolid que han orientado generosamente aspectos específicos de este trabajo: Dra. Rosa Espinosa y Dra. Gemma Herrero.

A la profesora Norma Desinano, porque me inició en la investigación, por las discusiones teóricas constructivas que han marcado mi trayectoria intelectual y que han dejado su impronta también en esta tesis, por su cariño.

A Pablo, a Roberto, a mi familia, por el amor.

A mis amigos.

BIBLIOTECA VIRTUAL

INTRODUCCIÓN

En la actualidad estamos tan acostumbrados a leer el texto escrito con la ayuda de recursos gráficos que orientan nuestra interpretación, que frecuentemente nos olvidamos de que no siempre fue ésta la modalidad de lectura y de escritura de las sociedades letradas. En efecto, sólo cuando la escritura adquirió autonomía de la lengua hablada, comenzaron a surgir los recursos con los que "el autor asume y explota la espacialidad de la página con el objeto de hacer más rápida la lectura, resolver las incertidumbres estructurales y señalar matices de significación que el lector no podría entender por sí mismo o que de otro modo le resultaría difícil de hacer" (Parkes 1992). En esta tesis hemos entendido que tales recursos gráficos conforman una zona del sistema de escritura, distinta de la zona alfabética, y la hemos nominado *zona visuográfica*. Aludimos así a los "recursos visuales de organización y presentación de la página escrita" (Catach 1980a, 1994) o, para decirlo con Parkes (1992, 1996), a las convenciones gráficas que definen una "gramática de la legibilidad". Esta zona, que se transforma conforme a las demandas que los lectores de distintos periodos sociales y culturales realizan a la página escrita, no ha sido suficientemente investigada por la lingüística. Sin duda, esta circunstancia se debe a la exclusión que, a principios del siglo XX, la lingüística realizó de la escritura y a la forma en que la conceptualizó para justificar dicha operación.

Ahora bien, nuestro propósito es investigar la forma en que los niños construyen esta zona cuando escriben un texto. Los niños, durante su proceso de alfabetización, deben volver a pensar y reconstruir los problemas que las sociedades letradas han ido resolviendo de distinta manera durante siglos. Así como la constitución de esta zona es tardía en la filogénesis de la escritura, es también tardía en la ontogénesis de la misma. Sabemos que afrontar este objeto no es sencillo porque no existen actualmente tradiciones de investigación consolidadas. La investigación acerca de la adquisición del lenguaje escrito también es relativamente reciente. La psicolingüística, como la lingüística, fue también hasta la década de los

setenta una psicolingüística de lo oral, aunque sus unidades de análisis —en particular la palabra y la oración— fueran en verdad unidades definidas en virtud de la existencia de la escritura. Observemos, además, que a partir de estas unidades no se puede dar cuenta de marcas que operan también en el ámbito del texto. Ahora bien, la psicolingüística de la escritura ha estudiado hasta ahora más la zona alfabética del sistema. En efecto, actualmente contamos con investigaciones consistentes acerca de la forma en que el niño alcanza la alfabeticidad, es decir, cómo llega a establecer la relación fonema-grafema (Ferreiro 1998 [1979], 1991). Sin embargo, la adquisición de lo no alfabético del sistema de escritura no ha sido suficientemente investigada, pues sólo contamos con estudios escasos y dispersos acerca de puntuación en escritos infantiles que no hacen referencia unos a otros. Estos estudios fueron realizados desde distintos marcos teóricos lingüísticos y psicolingüísticos en Francia (Jaffré 1988, Fayol 1986, 1989, 1991), Suiza (Schneuwly 1988), Inglaterra (Kress 1994 [1982]), Estados Unidos (Edelsky 1983, Cazden, Cordiero & Giacobbe 1985, Cordeiro 1988), Italia (Simone 1991), México (Ferreiro 1998 [1979], 1991, 1996) y Brasil (Vieira Rocha 1994).

Como hemos dicho, nos propusimos realizar una investigación de carácter exploratorio destinada a indagar la manera en que el niño construye la zona visuográfica cuando compone un texto escrito. Puesto que estamos en un dominio en el que, como dijimos, todavía no hay tradiciones consolidadas, podemos discutir las entidades que forman parte del dominio de investigación y las normas epistémicas y metodológicas que orientan el estudio. Nuestro propósito nos exigía iniciar un proceso de generación de teoría, por eso debimos innovar tanto en la delimitación del objeto de estudio, que siempre estuvo restringido a las marcas gráficas conocidas como puntuación, como en la metodología de investigación. En efecto, debimos, por una parte, imponer variables lingüísticas para dar cuenta de las regularidades de uso en los textos escritos y, por otra parte, dar lugar a los sujetos para decir acerca de su propio hacer respecto de las marcas gráficas durante la revisión del texto.

Nos acercamos al campo con hipótesis amplias que se explican en el marco del interaccionismo, posición que contradice las hipótesis hoy dominantes acerca de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. A diferencia de las posiciones cognitivistas y constructivistas que se centran sólo en las capacidades cognitivas del

sujeto, tal como están predeterminadas biológicamente o tal como se elaboran en una "pura" relación con el objeto, fuera de toda relación con el lenguaje y con la sociedad, hemos abordado la investigación acerca de la adquisición de marcas gráficas centrándonos en la relación sujeto-lenguaje-discurso, seguros además de que las relaciones entre pensamiento y lenguaje no se pueden disociar de la dimensión social e histórica.

La pregunta central que guía esta indagación es el modo en que los niños resuelven su relación con la zona visuográfica. Abordaremos el campo con dos hipótesis amplias de trabajo:

a) Si efectivamente la zona visuográfica, a diferencia de la zona alfabética, no funciona como un sistema, es mucho más sensible a las condiciones contextuales y demandaría una reconstrucción permanente. Por consiguiente, está en estrecha relación con las constricciones que ejercen los universos de los discursos en los que el sujeto concibe su escrito. Por eso, propusimos a los niños la escritura de dos clases de textos, una carta y un cuento, contraste mínimo necesario para estudiar la incidencia de las demandas discursivas en el uso de marca gráfica.

b) Mientras los elementos de la zona alfabética operan como un modelo de análisis de la cadena hablada, los de la zona visuográfica se constituyen desde el mismo espacio visual de la escritura. Por consiguiente, pensamos que un factor decisivo en la clase de relación que los niños establecen con esta zona es la frecuencia y la clase de interacción con lengua escrita. Por esa razón, trabajamos con niños de dos clases de escuela, rurales y urbanas, y con dos grados de escolaridad, tercer y quinto curso de primaria, para observar la incidencia de la clase de interacción con lengua escrita en un campo suficientemente amplio.

Como dijimos, nuestras hipótesis se explican en el marco interaccionista. Sin embargo, debemos aclarar que matizamos la posición del interaccionismo sociodiscursivo, respecto de que el sujeto es un agente verbal, constituido desde siempre en el lenguaje y dueño de sus propiedades sociosemióticas, representado en Francia por Bronckart (1996) y en Suiza por Schneuwly (1988), con las posiciones

de la escuela interaccionista de Campinas (de Lemos 1999, 2000, Desinano 1997, 1999, 2000), que sostienen que el sujeto establece relaciones variables con el habla de los otros y con el lenguaje en su estatuto social, tal como está semantizado por los discursos sociales. Si esta hipótesis es acertada, cada texto es único e irrepetible. Por esa razón, hemos otorgado prioridad a la descripción de la distribución de la marca gráfica en los escritos tomando como variables de análisis las funciones de segmentación y calificación que las mismas cumplen y no hemos intentado conceptualizar las operaciones psicológicas que subyacen a estos fenómenos lingüísticos. Eventualmente nuestro estudio de los escritos ha reposado sobre análisis cuantitativos, pero los resultados se han integrado en las conclusiones en un análisis cualitativo de regularidades de uso y de saberes de los niños.

La tesis se organiza en cinco capítulos. En el primero, delimitamos la zona visuográfica en el sistema de escritura. En primer lugar, nos centramos en la clase de relación entre escritura y lenguaje con el propósito de discutir la concepción de la escritura que legitimó su exclusión del ámbito de la lingüística, y definimos las bases teóricas más autonomistas que posibilitan estudiar esta zona (Vachek 1973, 1976 y Catach 1973, 1980a, 1980b, 1991, 1992, 1994, 1996). En segundo lugar, hemos incluido una reflexión diacrónica, aunque necesariamente breve e incompleta, porque era la mejor manera de aproximarnos a las dimensiones históricas y sociales que dieron lugar a la constitución de la zona visuográfica en la escritura. Finalmente, justificamos la nominación *zona visuográfica*, delimitamos sus componentes y funciones, y reflexionamos sobre su naturaleza.

En el segundo capítulo revisamos los antecedentes de investigación que existen acerca de la relación que sostiene el niño con la zona visuográfica en la escritura de textos. Puesto que, como dijimos, la escasa investigación que hay sobre el tema se ha realizado de manera aislada y dispersa, se impone informar acerca de las mismas y evaluarlas para poder situar los parámetros en los que se desarrolla nuestro trabajo. En primer lugar, reseñamos los estudios lingüísticos, que brindan potentes hipótesis de trabajo para la investigación, aunque sean disímiles tanto en la delimitación del objeto como en la metodología. En segundo lugar, informamos acerca de las investigaciones realizadas en el ámbito psicolingüístico, más precisamente, en el marco del constructivismo psicogenético, el cognitivismo y el

interaccionismo sociodiscursivo. Finalmente, discutimos los supuestos epistemológicos y metodológicos de los antecedentes de investigación para establecer nuestra posición respecto de la delimitación del objeto de estudio, de los factores que inciden en el uso de las marcas gráficas, tanto relativos al sujeto como relativos al género discursivo; de la dirección y naturaleza del proceso de desarrollo y, finalmente, del lugar que tienen las convenciones en la investigación.

En el tercer capítulo presentamos nuestra estrategia general de investigación y las técnicas de recoleccción y análisis de la información empírica. Definimos nuestros objetivos y el campo de observación, es decir, nuestra selección de géneros discursivos, clases de texto y tipos de tareas propuestos a los niños. Luego acotamos el universo en el que trabajamos: las características de los niños seleccionados y los procedimientos de obtención de información. Con el propósito de afrontar el análisis de los escritos, definimos nuestra unidad de descripción, el enunciado, y las variables de análisis, las funciones de segmentación y calificación que cumplen las marcas gráficas. Finalmente, damos cuenta de la metodología cualitativa que utilizamos para realizar las entrevistas y para dar cuenta de los datos.

En el cuarto capítulo realizamos el análisis de las marcas gráficas que están presentes en los textos, más precisamente en las primeras versiones de los textos producidos por los niños. Partimos del supuesto de que no podemos estudiar la presencia o ausencia de marca gráfica en un escrito sin tener en cuenta las características discursivas de ese mensaje y su propósito comunicativo, pues estos factores determinan el tipo y la frecuencia de aparición de marca gráfica. Por esta razón, nuestro trabajo define primero las características de los textos de los niños y, en segundo lugar, tomando como referencia las funciones de segmentación y calificación de la marca gráfica, los entornos verbales que generan las condiciones de aparición, tanto en las partes iniciales y terminales de los textos como en los núcleos textuales.

En el quinto capítulo estudiamos lo que dicen los niños sobre las marcas gráficas que han utilizado durante el proceso de revisión. En el análisis de las entrevistas hemos procurado interpretar cómo los niños ven el problema de la zona visuográfica en la escritura. Más exactamente, buscamos formular interpretaciones plausibles acerca de cómo inciden las restricciones discursivas en el uso infantil de

marcas gráficas y acerca de con qué clase de recursos resuelven los problemas de segmentación y calificación.

Finalmente, en las conclusiones confrontamos nuestros resultados con los antecedentes de investigación.

Esperamos haber avanzado en la búsqueda de una definición de mayor complejidad de los problemas involucrados en la forma en que los niños construyen la zona visuográfica cuando escriben un texto. Para ello hemos ampliado la visión de esta zona, discutido la base epistemológica de las investigaciones realizadas y explorado nuevas posibilidades metodológicas. Sin embargo, no nos engañamos: estamos en un campo en el que queda, todavía, casi todo por hacer.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

CAPÍTULO 1:

HACIA UNA DEFINICIÓN TEÓRICA DE LA ZONA VISUOGRÁFICA

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo delimitaremos la zona visuográfica del sistema de escritura para poder afrontar, en una segunda instancia, nuestro objeto de investigación, a saber, el problema de la relación que establecen los niños con las marcas de esta zona.

Es imposible hablar de zona visuográfica sin hablar antes de la escritura, pues sus posibilidades de definición y estudio son las que la escritura misma tiene en el ámbito de las distintas disciplinas científicas y su historia es la historia de este medio. Delimitar lo que hemos dado en llamar zona visuográfica implica también tratar problemas de índole más general sobre la escritura sobre los cuales se ha discutido mucho. Nos referimos particularmente a la pregunta acerca de la clase de relación que la escritura establece con el lenguaje. Debemos discutir las respuestas que se han dado a esta pregunta porque son ellas las que en gran medida definen la perspectiva desde la que podemos delimitar nuestro objeto. En segundo lugar, nos aproximaremos a su naturaleza a partir de una breve reflexión acerca de su constitución histórica, porque es en su historia donde se pone mejor de relieve las dimensiones a las que afecta esta marca gráfica. A partir de estos dos caminos de análisis llegaremos finalmente a la delimitación de esta zona.

2. LA RELACIÓN ENTRE ESCRITURA Y LENGUAJE DESDE UNA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA: HACIA UNA CONSIDERACIÓN DE LA ESPECIFICIDAD DE LA ZONA VISUOGRÁFICA

Distintas disciplinas han tratado la relación entre escritura y lenguaje. Se impone otorgar prioridad a la lingüística en tanto disciplina dedicada al estudio del lenguaje. En este marco podremos abordar el problema de la zona visuográfica en sí misma y el de su relación con las otras zonas del sistema de escritura y con el lenguaje en general.

Sin embargo, no es fácil abordar el problema de la relación entre escritura y lenguaje desde una perspectiva lingüística, porque la constitución de esta disciplina como campo de cientificidad ha supuesto la exclusión de todo aquello que fue

considerado ajeno a la lengua, en tanto "real del orden de lo calculable" (Milner 1980). La escritura resultó excluida, así como muchos aspectos de lenguaje. De la misma manera se estableció también una concepción de escritura que justificaba dicha exclusión.

Esta operación ha sido realizada por un texto que fue clave en el proceso de conformación de la lingüística como campo conceptual. Nos referimos al *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure[1], cuyas condiciones discursivas y sociales de surgimiento, circulación y recepción lo han convertido, según Verón (1987), en un texto de fundación. Por una parte, tal libro recupera el concepto de escritura como tecnología que había sostenido Occidente casi desde su surgimiento y, al hacerlo, recupera también su crítica. Como sostiene Raúl Dorra,

> Desde el Fedro de Platón en adelante, la crítica de la escritura —y de todo lo que con ella se asocia— no ha dejado de acompañar el desarrollo de la cultura en Occidente. (...) Dado que la escritura fue en un comienzo un patrimonio limitado a las clases dominantes, la crítica de la escritura fue también la crítica del Poder asociado con ella, crítica de la Ley y de su administración, examen del Orden social. Y dado que fue antes que nada una invención técnica, un instrumento para traducir los sonidos a signos visibles la crítica de la escritura promovió la crítica de la Técnica y de las creaturas engendradas por ella (Dorra 1992: 31, 32)[2]

Por otra parte, al ser un texto de fundación, el *Curso* ha establecido los términos desde los que la lingüística ha pensado la escritura en tiempos posteriores, esto es, como representación: "lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero" (de Saussure 1971: 72); y, en tanto que representación de la lengua, la escritura fue expulsada del campo de la lingüística en un único movimiento: "el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística" (de Saussure 1971: 72).

---

[1] Sabemos que han sido los discípulos de Saussure, Bally y Sachehaye, quienes reprodujeron y editaron las clases de su maestro. Pero más allá de la paternidad del Curso, lo que interesa es que es ese texto, tal como está escrito, el que ha producido los efectos a los que nos referimos.

[2] De hecho, veremos que toda la argumentación lingüística a favor de la exclusión de la escritura no dejará de repetir estos temas: rechazo de las restricciones culturales y sociales que impone la escritura y desvalorización de la técnica ante la naturaleza.

De esta manera la noción de escritura como "representación" ha quedado unida a la primacía de lo oral y ha situado a la escritura en un lugar derivado y, por tanto, secundario y exterior[3]. Pero también es cierto que, si bien la escritura fue expulsada explícitamente, fue nuevamente introducida en puntos decisivos del desarrollo teórico del *Curso*. Así, por ejemplo, para explicar una noción tan central como la de valor, se toma "ese otro sistema de signos que es la escritura", como término de comparación a fin de dar cuenta de lo que podríamos llamar el núcleo duro de la posición saussureana: la arbitrariedad, el valor puramente negativo y diferencial, la oposición recíproca en el seno de un sistema (de Saussure 1971: 202).

Sin embargo, lo que ha perdurado ha sido el reproche central de Saussure contra el sistema de escritura comúnmente llamado "fonético": la discordancia que existe entre grafía y pronunciación. Cabe aclarar además que el sistema fonético es privilegiado por de Saussure frente al sistema ideográfico pues sostiene que, "en el momento en que se establece un alfabeto de esta clase ya refleja la lengua de una manera bastante racional". Pero este sistema que, en teoría, "aspira a reproducir la serie de sonidos que se suceden en la palabra" (de Saussure 1971: 75), no cumple con esta "obligación" con exactitud. La consecuencia sería que "la escritura vela y empaña la vida de la lengua: no es un vestido, sino un disfraz" (de Saussure 1971: 79).

De esta manera vemos cómo esta noción de representación, que subordina a la escritura al estatuto de instrumento de un lenguaje originariamente hablado, "describe o más bien refleja la estructura de un determinado tipo de escritura: la escritura fonética" (Derrida, 1984: 41). Por otra parte, como el mismo Derrida aclara:

> Sería por otra parte necesario decir *modelo* en lugar de *estructura*: no se trata de un sistema construido y funcionando perfectamente, sino de un ideal que dirige explícitamente un funcionamiento que *de hecho* nunca es íntegramente fonético (1984: 41).

Esta posición subordinada de la escritura fue la que la lingüística entendió en un primer momento como legítima. Es así como en las primeras tres décadas del siglo veinte apenas encontramos referencias a la escritura y menos aún se habla de

[3] Derrida (1984) ha mostrado en relación con este punto la forma en que la tradición metafísica occidental ha incidido en esta noción de representación que pone en el centro la unidad de *phoné*, *glossa* y *logos*.

lenguaje escrito[4]. No debería en realidad resultar extraño. El *Curso* había sentado los componentes fundamentales que producirían la lingüística moderna, como lo afirma Benveniste:

> Así la noción de la lengua como sistema era admitida desde mucho tiempo atrás por quienes habían recibido la enseñanza de Saussure (…) Si se agregan los otros dos principios, igualmente saussureanos de que la lengua es forma, no sustancia, y de que las unidades de la lengua no pueden definirse sino por sus relaciones, se habrán indicado los fundamentos de esta doctrina que, algunos años más tarde, sacaría a la luz la *estructura* de los sistemas lingüísticos (1979: 93).

Se hará posible así la fonología, uno de los logros fundamentales de la teoría estructuralista. No es extraño que esta época, que otorgara tanta importancia al lenguaje hablado y a la composición acústica de las expresiones habladas, rehusara considerar la especificidad de la escritura.

Esta situación se repite también en la tradición lingüística norteamericana. Podemos citar así a Bloomfield, quien sostuvo que "writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks" (Bloomfield 1933: 21). Seis años después sostuvo con mayor fuerza que lenguaje y escritura no son conceptos iguales, pues "la escritura es un artificio para registrar el lenguaje por medio de signos visuales" (Bloomfield 1973 [1939]: 22).

Hockett, por su parte, casi quince años después, reitera la diferencia establecida por Bloomfield entre escritura y lenguaje y por ello rechaza el uso de los términos "spoken language" y "written language" en el campo de la lingüística. En efecto, sostiene que

> The layman's terms "spoken language" and "written language" suggest that speech and writing are merely two different manifestations of something

[4] Destacamos como excepción el libro de Vendryes (1921), que incluye un capítulo sobre escritura, en el que trata el origen y el desarrollo de la escritura como una evolución lineal y progresiva. Así, desde la imagen, "que vuelve sensibles a los ojos la idea de los objetos", se llegaría a la escritura ideográfica, que representa ideas por signos, y luego hacia el sistema fonético, primero silábico y luego alfabético. Por supuesto, como corresponde a las ideas de la época, Vendryes entiende que esta línea evolutiva es una línea de perfeccionamiento que supone que la "mentalidad racional se ha enmancipado de la mentalidad mística" (p. 419). Sin embargo, si bien reitera muchos de los argumentos de Saussure contra la escritura, sostiene muchas de las ideas básicas que luego desarrollaremos: "no se escribe nunca como se habla, uno escribe (o trata de escribir) como los demás escriben" (p. 439). A la pregunta "¿está la palabra en el sonido o en la escritura?", responde que "para todo hombre civilizado está en uno y otra" (p. 450) y admite que "hoy no concebimos el lenguaje sin la forma de la escritura" (p. 451).

> fundamentally the same. Often enough, the layman thinks that writing is somehow more basic than speech. Almost the reverse is true (Hockett 1965 [1958]: 4).

Como vemos, se vuelve a centrar la supremacía del lenguaje hablado. Los argumentos que sostienen la posición de ambos teóricos con respecto a la escritura aluden a una prioridad de orden "natural": se puede hablar sin saber escribir, pero no se puede escribir sin saber hablar. Tal relación probaría el proceso de adquisición de lenguaje en el niño, que primero aprende a hablar y luego a escribir, si acaso lo hiciera, pues la alfabetización ha sido y continúa siendo un fenómeno acotado solamente a determinados grupos y a las comunidades que poseen escritura. Bloomfield sostiene, además, que los lenguajes son independientes de los sistemas que se utilicen para registrarlos. Vemos así cómo se repiten en la lingüística norteamericana de la primera mitad del siglo XX los rasgos de derivación y exterioridad adjudicados a la escritura por el *Curso*.

Sin embargo, esto no nos debe hacer olvidar que las herramientas conceptuales elaboradas por la lingüística para estudiar la lengua como sistema permiten también delimitar un concepto más estricto de escritura. En efecto, podemos entender escritura, en un sentido amplio como "todo sistema semiótico visual y espacial" (Ducrot & Todorov 1986: 228), o en un sentido aún más amplio como toda "inscripción y ante toda inscripción durable de un signo (único núcleo irreductible del concepto de escritura)" (Derrida 1984: 58). Si fuera así, la escritura cubriría no solamente todo el campo de los signos lingüísticos, sino también todo el campo de los signos y aun el de los símbolos, por cuanto fundaría cualquier sistema de significación: la institución de una huella, esto es, un movimiento inmotivado que, desde una ausencia, y ayudado por una materialidad, constituye una presencia.

Para la lingüística, en cambio, la escritura es fundamentalmente un sistema gráfico de notación[5] del lenguaje (Ducrot & Todorov 1986: 228). Es así como para André Martinet la escritura solamente comenzaría cuando "le dessin reproduit quelque trait que ce soit de la linéarité du langage et de ses articulations, où, en

[5] Nótese que no se emplea el término "representación", utilizado por Saussure, sino el de notación. La notación tiene la función de garantizar la identificación de la producción a pesar de las diferencias de realización. Además debe ser un conjunto de símbolos organizados de acuerdo a todos los requerimientos sintácticos (disyunción y diferenciación finita) y semánticos (relación clara con un campo semántico determinado, en este caso, el lenguaje) de un sistema. (Tolchinsky, 1993)

d'autres termes, au moment où apparait un asservissement du pictural à l'oral" (Martinet 1992: 11). Sin duda esta definición sienta un concepto más restrictivo de escritura. Según Martinet, esta servidumbre comenzaría con lo que se conoce como ideografía, esto es, cuando se dispone de un signo para notar cada monema, es decir, una unidad significativa mínima, como sucede con caracteres de la escritura china, aunque la situación también puede evolucionar de otra manera: "par l'établissement d'un syllabaire où la phonie triomphe complètement aux dépens du sens" (Martinet, 1992: 12). Por este segundo camino se puede realizar un análisis de la fonía que conduce al alfabeto, "c'est à dire à une listée de caractères correspondant aux phonèmes d'une langue, groupant aussi bien les voyelles que les consonnes" (Martinet 1992: 13).

En Alarcos Llorach podemos apreciar con claridad cuál es el lugar que, asumiendo estos supuestos, la lingüística le puede dar a la escritura: "La linguistique n'examine les systèmes graphiques de communication que s'ils sont, à différents degrés, une transposition graphique de ce que le langage manifeste par des signes vocaux" (1968: 519). Cabe aclarar que este lingüista sí asume el concepto de escritura como representación en el sentido de Saussure y sostiene el estatuto derivado de la escritura respecto de la manifestación oral del lenguaje. Así, aunque admite que en la escritura hay toda una serie de marcas que podrían ser estudiadas como "unidades gráficas distintivas" en cuanto a su relación con el contenido —los signos de puntuación, que llama símbolos demarcativos, espacios, mayúsculas u otros procedimientos gráficos no lineales—, sostiene que, por sus presupuestos teóricos, "le problème de la structure des systèmes d'un point de vue graphique immanent" queda fuera del ámbito de la lingüística (1968: 552).

Queda claro que estas herramientas conceptuales no solamente suponen una restricción en el concepto de escritura respecto de la relación que establece con el lenguaje, sino que también clasifican las escrituras en función de la clase de unidad lingüística que la marca gráfica nota. Estos planteamientos no nos permiten avanzar mucho más en relación con la constitución específica de lo escrito, porque es como si las herramientas conceptuales elaboradas para estudiar la lengua oral no pudieran servir para dar cuenta de la escritura considerada en sí misma. En verdad esta

consecuencia no sorprende porque las marcas gráficas están consideradas exclusivamente en una relación de servidumbre con respecto a lo oral.

Por eso interesa avanzar hacia otros planteamientos lingüísticos que, ya en la primera mitad del siglo XX, formularon en términos diferentes el problema de la relación entre lenguaje y escritura. En la lingüística americana tenemos el caso de W. Bolinger, quien, a propósito de la posibilidad de estudiar morfemas visuales en su propio nivel e independientemente de los morfemas vocales, puso en duda el recorte de objeto realizado por la escuela descriptivista, todavía dominante a mediados de la década de los cuarenta. En efecto, concluía su artículo sosteniendo: "In view of the close integration of the "language organization", it is probably necessary to revise the dictum that "language must always be studied without reference to writing" (1946: 340).

En Europa comenzaban a plantearse posiciones teóricas similares. En efecto, hubo lingüistas, pertenecientes a la Escuela de Copenhague y al Círculo de Praga, que cambiaron la forma de plantear el problema de la relación entre escritura y lenguaje. Nos detendremos en estos últimos porque creemos que nos proveen de muchos conceptos que podemos utilizar en la delimitación de la zona visuográfica del sistema de escritura.

La teoría que postuló Hjelmslev también a mediados de los cuarenta en los *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* alteraba la distribución de prioridades establecida por de Saussure en favor de la lengua hablada, debido a que será ahora la forma lingüística la que ocupe el lugar central. En efecto, al jerarquizar la noción de valor, la idea de que "la lengua es una forma y no una sustancia" (de Saussure 1971: 206) adquiere un sentido radical en la teoría glosemática. Es así como no es en la unión del plano del contenido y de la expresión que se constituye el signo, sino que "parece más adecuado usar la palabra signo para designar la unidad que consta de forma de contenido y forma de expresión y que es establecida por la solidaridad que hemos llamado la función del signo" (Hjelmslev 1980: 87).

Como vemos, el lingüista danés postula una forma propia para cada una de las dos sustancias, forma del contenido y forma de la expresión, y estipula que la sustancia sólo existe en cuanto está tomada a cargo por una forma. Así, "la sustancia no es un supuesto de la forma, pero la forma lingüística sí es un supuesto necesario

de la sustancia. La manifestación es una selección en la que la forma lingüística es la constante y la sustancia la variable" (Hjelmslev 1980: 150)[6]. Pero si bien en esta teoría la sustancia "no puede ser un definente de la lengua" (Hjelmslev 1980: 146), la lingüística parece recuperar la escritura a través de esta noción.

En efecto, un poco más adelante, Hjelmslev asegura en relación con este tema que se ha supuesto que la sustancia de la expresión expresión de un lenguaje hablado consta exclusivamente de sonidos, pero que se ha pasado por alto que el habla puede ir acompañada del gesto (Hjelmslev 1980: 147). Y agrega específicamente en relación con la escritura:

> Además, cabe sustituir la sustancia del sonido-y-gesto que generalmente se emplea por cualquier otra que resulte adecuada en situaciones externas distintas. Así la misma forma lingüística puede manifestarse también en la escritura, como ocurre en la notación fonética o fonémica y en las llamadas ortografías fonéticas, como la finlandesa. En este caso tenemos una "sustancia gráfica dirigida exclusivamente a la vista y que no es necesario convertir en sustancia fonética para comprenderla. Y esta "sustancia" gráfica, precisamente desde el punto de vista de la sustancia, puede ser de tipos muy diversos (Hjelmslev 1980: 147).

A partir de estas nuevas condiciones teóricas era posible cuestionar el carácter derivado que se le había otorgado a la escritura hasta ese momento. Hjelmslev rechazará los dos argumentos con los que se había excluido a la escritura del campo lingüístico: la derivación y la diferencia. Sostiene en primer lugar que "el que una manifestación se "derive" de otra no altera el hecho de que es manifestación de la forma lingüística de que se trate" y que "no siempre está claro que es derivado y lo que no lo es". Con respecto al argumento de que a una sustancia diferente acompaña una forma lingüística también distinta, no sólo lo acepta en cuanto también sostiene que toda sustancia siempre manifiesta una forma lingüística, sino que señala que "cualquier sistema de expresión lingüística puede manifestarse en sustancias de expresión muy diferentes" (Hjelmslev 1980: 148).

Así, esta teoría lingüística logra desplazar la primacía otorgada por de Saussure a la lengua hablada y parece recuperar la escritura, pero también define claramente el límite de esta recuperación. En efecto, desde esta teoría se establece

[6] Desde la fonología se ha cuestionado esta decisión (Jakobson, Halle 1959), pues definir la sustancia fónica como variable supone buscar las invariantes sin referencia a la misma, como de hecho lo

que la diferencia entre la lengua hablada y escrita es simplemente una diferencia de sustancia, como sostenía Uldall, la "tinta" por el "aire". Pero este mismo lingüista sostenía que, desde la teoría glosemática, éstas no son las únicas posibilidades, pues "the system of speech and the system of writing are thus only two realizations out of an infinite number of possible systems, of which no one can be said to be more fundamental than any other" (Uldall 1944: 16). Puesto que lo verdaderamente lingüístico es la forma, y la sustancia no tiene relevancia en esta teoría, este marco no era suficiente para instaurar la escritura como uno de los objetos de la lingüística.

Por su parte, la Escuela Lingüística de Praga, a través de la noción de función[7] entendida en un sentido comunicativo, define otro lugar para la escritura en la teoría lingüística. Es así como vemos aparecer por primera vez el término de lengua escrita[8] en un artículo de 1939 escrito por Josef Vachek y titulado "Zum Problem der geschriebenen Sprache"[9]. Este lingüista sentaba así las bases sobre la que desarrollaría, con continuidad, una de las posiciones teóricas que permite abordar la escritura como problema. En efecto, en primer lugar, nos permite pensar la lengua escrita y su relación con la hablada no en términos de jerarquías, como había sido tratado hasta ahora, sino en términos de complementariedad. Además, abre la reflexión a la especificidad de su problemática. A continuación desarrollaremos con más cuidado estos puntos, especialmente el último porque es el que nos permitirá aislar nuestro objeto.

El eje central sobre el que gira el planteamiento de Vachek es la consideración de la función que cumplen la lengua hablada y escrita en una comunidad lingüística culturalmente desarrollada. A partir de esta consideración funcional, otorgará tanto a la lengua hablada como a la lengua escrita un status

---

proponía Hjelmslev.

[7] Si bien la noción de función había sido utilizada por la escuela de Hjelmslev, era una noción muy cercana a la concepción de función en matemática y la Escuela de Praga ha buscado diferenciar su propia concepción de función: "Les linguistes de l'École de Prague ont considéré comme trait essentiel des systèmes de langues la destination fonctionnelle, la mise en valeur pratique de la langue. On soulignait non seulement l'importance des rapports à l'interieur des systèmes de langues, mais aussi les rapports des systèmes de langues et des manifestations linguistiques à la réalité extra-linguistique." (*Thèses collectives présentées par B. Havránek, K. Horálek, V. Skalicka, P. Trost, Réponses aux questions linguistiques* (au IVº Congrès International de Slavistes) en Vachek 1966 [1958]: 34)

[8] Traducimos por lengua escrita siguiendo la opción ya realizada por el autor en Vachek, 1966.

[9] Vachek, Josef, "Zum problem der geschriebenen Sprache" en *Selected Writings in English and General Linguistics*. Paris, Mouton, 1976. (pp. 112-120). Se puede encontrar una reseña de los puntos centrales de las primeras ideas de Vachek sobre la escritura en Contreras L. (1983, 1985).

semejante pues ambas son normas lingüísticas que, en una misma comunidad, tienen distintas funciones que los usuarios reconocen como tales. Por ello preferirá los términos de "norma hablada de lenguaje" y "norma escrita de lenguaje" a los primeros de lengua hablada y lengua escrita. Se puede apreciar con claridad la diferenciación sincrónica funcional que establece entre ambas normas en sus definiciones de las mismas:

> The SPOKEN NORM of language is a system of phonically manifestable language elements whose function is to react to a given stimulus (which, as a rule, is an urgent one) in a dynamic way, i. e. in a ready and inmediate manner, duly expressing not only the purely communicative but also the emotional aspect of the approach of the reacting language user.
> The WRITTEN NORM of language is a system of graphically manifestable language elements whose function is to react to a given stimulus (which, as a rule, is not an urgent one) in a static way, i.e. in a preservable and easily surveyable manner, concentrating particularly on the purely communicative aspect of the approach of the reacting lenguage user (Vachek 1973: 15, 16).

Se supone así que el miembro de una comunidad lingüística, en la que exista y se utilice con distintas funciones la norma escrita, reconoce los distintos dominios, situaciones y eventos en los que corresponde utilizar una u otra norma. Por tanto también debería alcanzar un dominio razonable de ambas a fin de poder responder a las necesidades comunicativas que se le presentarán en el ámbito de su comunidad. Debido al carácter especializado que tiene el uso de la norma escrita en esta clase de comunidades —frecuentemente relacionado con situaciones formales vinculadas con expresiones de poder político, administrativo, cultural, religioso, económico—, Vachek propone considerarla como el término marcado de la oposición. Admite que esta norma de lenguaje no se ha desarrollado en todas las comunidades, pero no infiere por eso el carácter de secundariedad que le otorgaran otros lingüistas, sino que opina que este hecho no mengua la importancia de una norma que desarrolla las posibilidades estructurales más altas de un lenguaje.

Ahora bien, ya en su primer trabajo (1939) Vachek descartó la "tentadora" posibilidad de pensar que ambas normas, la hablada y escrita, pudieran estar subordinadas a una norma más alta y universal (una "langue" saussureana), a la cual ambas normas deban ser referidas, según el siguiente esquema:

LANGUE

(d.h. eine universale Sprachnorm)

/ \

SPRECHNORM SCHRIFTNORM

| |

SPRECHÄUSSERUNGEN SCHRIFTÄUSSERUNGEN

Figura 1

Relación posible entre norma hablada y escrita

(Tomado de Vachek, 1976 [1939])

En efecto, Vachek rechaza la existencia de una lengua de naturaleza abstracta, independiente de la sustancia fónica o gráfica, a la que ambas normas estarían subordinadas, argumentando que, si bien es posible un pasaje desde la norma hablada a la escrita a través de la ortografía y desde la norma escrita a la hablada a través de la pronunciación —un pasaje que puede ser más o menos difícil según la comunidad lingüística en cuestión—, cada norma dispone de recursos totalmente diferentes entre sí y ninguna de las dos normas dispone de elementos que funcionen como pareja exacta de la otra. Sostiene así que:

> Eine vollkommen analogische Beschaffenheit [der Schrift- und Sprechnorm] würde bedeuten, dass jedes funktionell verwendbare akustische Element sein graphisches Gegenstück in der Schriftnorm besässe, und umgekehrt. Das ist praktisch unmöglich (…) Wir sehen also, dass eine vollkommen analogische Struktur von Schrift- und Sprechnorm in keiner Sprachgemeinschaft vorhanden ist. (Vachek, 1976 [1939]: 116, 117).

Cabe aclarar que Vachek sienta este principio de ausencia de una estructura común en ambas normas, incluso para las lenguas en cuyos alfabetos funciona un principio fonológico que permitiría suponerla. No hay estructura común ni siquiera en aquellas lenguas cuyo alfabeto está más cercano al principio fonológico, como el finlandés o el serbo-croata. Por supuesto, piensa que aún con menor razón se podría aducir la existencia de esta estructura en lenguas cuyos alfabetos tuvieran una base fónica, pero silábica, o aquellos que respondieran a otro principio radicalmente

distinto, como el ideográfico[10]. Pero que no exista una estructura común no significa que no existan reglas de correspondencia entre una norma y otra. Desarrollaremos esta cuestión con cuidado porque creemos que, a partir de las premisas de este lingüista, podemos sentar las bases que nos permitirán abordar ya el problema de la composición de la norma de lenguaje escrito.

En principio deberíamos aclarar que para Vachek la relación estructural entre ambas normas no se define en términos de significado sino de correspondencia. Es decir, que no se puede hablar de la "significación fónica de un grafema" pues esta idea se basa en un concepto ficticio, "the relation holding between the graphic and the phonic elements is not reference but correspondence" (Vachek, 1973: 33). Entiende así que los símbolos escritos no son solamente "símbolos de símbolos" como sostenía Jakobson. Opina que, ciertamente en un principio la norma escrita de una lengua establece una conexión con la realidad extralingüística a través de un desvío, es decir, a través de la lengua hablada. Por consiguiente la escritura se conforma como una "superestructura" en relación con la lengua oral como opinaba Jakobson. Pero, sostiene, llega un momento en el que los símbolos escritos o impresos se convierten en símbolos de primer orden, y siempre se abandona ese desvío primero en algún grado.

Creemos que se puede cuestionar la idea de esta conexión directa con la realidad extralingüística, porque en todo caso correspondería hablar de una conexión directa de la escritura con el sentido sin pasar necesariamente por la lengua oral. Pero es claro que ya la posición de este lingüista, en relación con la autonomía que puede alcanzar la escritura con respecto a la lengua oral, comienza a dibujar el camino que nos permitirá abordar el problema que nos interesa: el de la conformación específica de la norma escrita.

Así, según Vachek, la norma de lengua escrita establece correspondencia con la norma de lengua hablada en algún nivel de lenguaje, pero este nivel de lenguaje no es siempre el de la relación fonema-grafema —una correspondencia absoluta de ambas unidades es de hecho inexistente en cualquier lengua—. Las normas escritas de las distintas lenguas que poseen un sistema de escritura alfabética respetan esta correspondencia hasta algún grado, pero existen correspondencias en niveles más

[10] Utilizamos las denominaciones más tradicionales en cuanto a las clases de sistemas de escritura,

altos que interfieren con la correspondencia en el nivel básico. Así, por ejemplo, algunas lenguas preservan la figura gráfica del morfema escrito, tanto la de la base radical[11] como la de los gramaticales[12].

Otro de los niveles más altos involucrado en esta correspondencia es el de la palabra, lo que ha llevado a hablar de un principio logográfico en las escrituras fonéticas. Es el caso de los homófonos no homográficos que encontramos en distintas lenguas como en el francés[13], el inglés[14], el alemán[15], el castellano[16]. Concluye así que

> there do not seem to exist written norms based on an exclusive correspondence on one and the same language level. It seems certain, in other words, that all written norms constitute various kinds of compromises between the correspondences established on various levels (Vachek, 1973: 25).

Estos compromisos que las normas escritas adquieren en correspondencias establecidas en varios niveles no constituyen solamente "desviaciones de la coherencia interna del fonetismo en la escritura" o "desviaciones del principio fonémico que es la base de las escrituras alfabéticas", como se ha entendido muchas veces en los intentos de reforma de las normas escritas[17]. Precisamente a través de estos compromisos múltiples, las normas escritas pueden "to speak quickly and distinctly to the eyes" (Frinta, cit. por Vachek 1973: 19), una característica que se perdería en una sustitución de las normas escritas por las transcripciones fonéticas propuestas en reiteradas oportunidades como alternativa en distintos idiomas.

Sin embargo, no solamente los grafemas —que Vachek entiende como realizados por las letras— y la cadena que resulta de sus combinaciones establecen relaciones con los distintos niveles de lenguaje. El sistema de medios gráficos que

---

porque son las que utiliza Vachek.

[11] Por ejemplo, la norma escrita del ruso preserva la figura gráfica del morfema "agua" en nominativo, a saber vod-a, y acusativo, vod-u, a pesar de las variaciones del alomorfo hablado, /vad-á/: /vód-u/. Hemos tomado este ejemplo de Vachek (1973)

[12] Vachek (1973) ejemplifica esta situación en inglés con los plurales de los sustantivos y de las personas en tercera persona del singular en presente del indicativo. En estos casos la figura grafémica del morfema (e)s es retenida a pesar de la existencia de los diferentes alomorfos fonémicos /-s/, /-z/, /-iz/.

[13] Por ejemplo, *tant-temps, sans-sens* (Vachek, 1973)

[14] Por ejemplo, *right-rite-wright-write* (Vachek, 1973)

[15] Por ejemplo, *Häute-heute, Laib-leib, Saite-seite* (Vachek, 1973)

[16] Por ejemplo, *ha-a, hasta-asta, tubo-tuvo*.

empleamos para producir expresiones escritas aceptables en una determinada comunidad lingüística incluye también otras clases de marcas:

> Such means include not only the graphemes (implemented by letters), but also the diacritical marks, sharing with their graphemes their segmental places in the written utterances, as well as the established ways of mutually combining those graphemes (Vachek, 1973: 9).

Aunque Vachek en los últimos trabajos no se detiene en las marcas diacríticas, de las que sólo afirma que nos ofrecen los lugares de segmentación en las expresiones escritas, sí se refiere a este tema en su primer trabajo sobre la escritura (1939), cuando argumenta acerca de la imposibilidad de sostener la existencia de una norma universal, de carácter abstracto, que subordine a ambas normas.

Veamos a continuación con cuidado el desarrollo de la argumentación con respecto a los recursos propios y específicos de ambas normas, argumentación que le permite a Vachek rechazar la existencia de una perfecta condición análoga entre ambas. Sostiene al respecto:

> Es ist wohl bekannt, dass gegenüber dem grossen Reichtum an akustischen Mitteln der Sprechnorm die Schriftnorm nur eine beschränkte Anzahl von optischen Mitteln besitzt. Wo der Sprechnorm eine bunte Skala von melodischen, exspiratorischen u. ä. Elementen zur Verfügung steht, dort muss sich die Schriftnorm mit einem ärmlichen Inventar von Interpunktions und Differentiationsmitteln (wie z.B. Sperrdruck, Kursive usw) begnügen. (Vachek 1976 [1939]: 116).

Ciertamente este lingüista reitera en este pionero trabajo la conocida afirmación de que, mientras la norma hablada dispone de una amplia escala de elementos melódicos, la norma escrita sólo posee un restringido inventario de recursos visuales, como la puntuación y medios de diferenciación gráficos. Pero inmediatamente afirma que de esto no se debe desprender que la norma escrita presenta una estructura menos perfecta que la de la norma hablada, sino que "ihre Struktur is keine weniger vollkommene, sondern einfach eine andere" (Vachek, 1976 [1939]: 117).

---

[17] Utilizo las expresiones que se utilizan como fundamento de las reformas ortográficas en el español, como en Mosterín, J.(1993) o Martínez de Sousa J. (1991)

Es así como, a partir del convencimiento de que la norma escrita posee su propia estructura, necesariamente diferente de la de la norma hablada, reconoce también la especificidad de estos recursos y de sus funciones. Estos recursos permiten, por ejemplo, señalar la organización del texto para el lector o introducir claridad en expresiones construidas con una sintaxis notoriamente más compleja que la comúnmente encontrada en la norma hablada. Vachek afirma que cuando el recurso es propio de una de las normas, la otra, si quiere expresarlo, podrá hacerlo solamente de una manera secundaria[18]. Así, ejemplifica, para expresar lo que señalamos con un punto y aparte en un texto escrito, en la norma hablada debemos utilizar una expresión como "Con esto hemos terminado el problema A y ahora abordaremos el problema B", o, para expresar la función de un doble punto, debemos utilizar una frase como "esto se produce por que…".

Habíamos notado ya que, a medida que nos alejábamos de una correspondencia en el nivel básico de fonema-grafema y la correspondencia se establecía en niveles más altos de lenguaje, comenzábamos a movernos en el plano del significado, gramatical o léxico. De los ejemplos de Vachek podemos inferir que, cuando operamos con recursos no alfabéticos en la cadena escrita, las relaciones se establecen en niveles aun más altos, como la frase y el texto. Es así como, en el momento en que parece acentuarse la especificidad estructural de cada una de las dos normas[19], ingresamos en el orden del sentido. A diferencia de Martinet, entonces, no podríamos sostener que la fonía triunfa totalmente a expensas del sentido ni siquiera en los sistemas alfabéticos de escritura.

Estas observaciones, formuladas con el fin de demostrar la máxima distancia que existe entre ambas normas, son las que nos permiten comenzar a delimitar los

---

[18] En estos casos parece conveniente utilizar el término *traducción*, tal como lo utiliza Haas para denominar las transposiciones de una a otra norma. En este sentido no compartimos la opinión de Mosterín, J. (1993), que sostiene — probablemente con ironía— que Haas utiliza este término debido a la distancia que existe entre la norma hablada y la norma escrita del inglés, idioma en el que escribe Haas, distancia indudablemente mayor que la que existe en el español. Creemos que justamente el término *traducción* puede dar cuenta de la complejidad de la transposición de una norma a otra en virtud de los recursos específicos que cada una de ellas posee.

[19] Que son los recursos de la norma escrita con menor correspondencia en relación con la norma hablada, esto es, con mayor autonomía, parece demostrarse de manera indirecta por el hecho de que no se ocupan de ellos los partidarios de las reformas ortográficas en las distintas lenguas, especialmente aquellos que bregan por la menor cantidad de desviaciones del principio de correspondencia estricto de fonema-grafema (Cfr. para las reformas propuestas para el español Mosterín J. (1993) o Martínez de Sousa J. (1991)).

recursos que constituyen el objeto de nuestro trabajo: lo que Vachek llamaba hace más de sesenta años, medios ópticos de la norma escrita (*optische Mitteln*), que nosotros hemos denominado zona visuográfica del sistema de escritura.

Uno de los requisitos para considerar la especificidad de los efectos que produce en la norma escrita la existencia de esta zona, es entender otra de las consecuencias de la teoría de Vachek: la inexistencia de normas escritas basadas en solamente un solo principio. Así como las escrituras de base ideográfica poseen caracteres que notan rasgos fónicos, en las normas escritas de base fonética y además alfabética, como el español, funcionan principios diferentes a los de la correspondencia en el nivel básico, como el de fonema-grafema. Vachek atribuye este hecho a la conexión íntima que existe en las lenguas entre forma y sentido.

Si tuviéramos entonces que destacar aquello que, en vistas a nuestros fines, nos interesa de este planteamiento teórico, nombraríamos, en primer lugar, la complementareidad de ambas normas en razón de la función que cumplen en una comunidad determinada, y, en segundo lugar, la idea de que la norma escrita posee una estructura específica y, en cierta medida, autónoma en relación con la norma hablada. Sus componentes y los resultados de sus combinaciones establecen relaciones con el lenguaje en distintos niveles. Estas correspondencias se pueden establecer en el nivel más elemental de fonema, pero también se establecen en los niveles más altos de morfema, palabra, frase y texto. Esta posición nos ha permitido delimitar ya lo que hemos llamado zona visuográfica en el sistema de escritura y comenzar a esbozar algunas de sus características.

Interesa ahora ver de qué manera una lingüista contemporánea, Nina Catach, retoma las posiciones de quienes, en la tradición de la lingüística europea continental, abordaron el problema de la lengua escrita. Nos referimos tanto a la escuela glosemática como al Círculo de Praga. Juzgamos necesario detenernos en los planteamientos teóricos de esta lingüista porque constituyen una de las bases teóricas más sólidas para delimitar nuestro objeto. En efecto, la continuidad de su trabajo en el tema la ha conducido al desarrollo de una teoría general de la lengua escrita y de sus distintos componentes, tanto en sus aspectos históricos como actuales.

Nina Catach desarrolla, con herramientas conceptuales provenientes de la glosemática, cuestiones que ya Vachek había planteado —complementareidad de

ambas normas, carácter mixto de los principios que actúan en las normas escritas, diferencias entre las normas escritas según el grado de cercanía o lejanía con respecto a la correspondencia que existe en el nivel lingüístico básico—. Sin embargo, introdujo variaciones fundamentales en relación con dos cuestiones. La primera es que, a diferencia de Vachek, admite la existencia de una lengua que subordine las normas habladas y escrita. La segunda, que se deriva de la resolución positiva de la primera, refiere a la introducción de una dimensión de significación en el tratamiento de la correspondencia entre ambas normas. El efecto general de estos desplazamientos es el de una notoria moderación de la autonomía otorgada por Vachek a la lengua escrita. Desarrollaremos a continuación los puntos que juzgamos centrales de esta posición teórica.

Para Nina Catach "las escrituras son conjuntos de signos discretos, articulados y arbitrarios, que permiten comunicar cualquier mensaje construido sin pasar necesariamente por la voz natural" (1996: 312), y que mantienen una relación de complementariedad con el lenguaje oral. Esta definición contiene todos los elementos que definen al signo y, por consiguiente, sitúa a la escritura como un objeto que pertenece por derecho propio al ámbito de la lingüística y que merece un análisis por parte de esta disciplina.

Nos interesa retomar desde un principio su esbozo de tipología de los sistemas de escritura (1996), porque, si bien ella se ha dedicado especialmente al francés, creemos que se puede extender buena parte de su análisis también al español. Considera que la escritura ha adoptado cuatro soluciones fundamentales en cuanto a sus formas sistémicas. Desarrolla así uno de los caminos esbozados por Vachek: el de los distintos grados de proximidad que existen entre las normas escritas y las habladas, pues las cuatro soluciones están ordenadas según este criterio.

La primera solución respondería al principio establecido por Uldall, por cuanto la diferencia que existe entre el sistema de escritura y la lengua hablada es solamente de sustancia. Se trata, según Catach, de la solución adoptada, por ejemplo, por el finlandés o el serbo-croata. La segunda solución es la que establece que lo oral y lo escrito constituyen dos formas de la expresión que corresponden al mismo

contenido[20]. Sería la solución del alemán o del italiano. Nosotros podríamos sumar el español. La tercera solución consiste en que los signos de lenguaje fonémico y los signos de lenguaje grafémico son utilizados en el mismo plano. Así, para Catach hay una verdadera gramática escrita, sincrónica y funcional, al lado de la gramática de lo hablado. Esta solución sería la adoptada por el francés y el inglés. Y finalmente, la cuarta solución agrupa aquellos casos en que hay tanta distancia entre sistema fonémico y escritura que se pueden considerar como lenguas diferentes. Por ejemplo, la relación entre el wenyan, o chino literario clásico, en relación con el chino estándar moderno, el árabe literario del Corán, distinto de los dialectos árabes hablados actualmente, el latín en el siglo X, etc.

Las escrituras europeas responden en general a la segunda solución pero también tienen elementos de la tercera. Por ello Catach retoma la propuesta de Haas (1976), quienes establecen dos opciones básicas en relación con los sistemas de escritura: la plerémica y la cenémica[21]. Pero habla en todo caso de escrituras esencialmente cenémicas o esencialmente plerémicas, pues sostiene que es necesario

> tener en cuenta el carácter mixto y la polivalencia fundamentales de los signos escritos. Por carácter mixto entiendo la utilización conjunta, en un mismo nivel, de elementos que, desde un punto de vista funcional, corresponden a las soluciones dos y tres (las más corrientes), cenemas y pleremas. Por polivalencia entiendo la utilización de un solo y mismo elemento ya como cenema, ya como plerema (…), a menudo concomitante (1996: 318).

Como vemos, Nina Catach coincide con Vachek en relación con que no existen sistemas de escritura organizados según un único principio, pero formula esta conclusión en términos de significación, posibilidad entrañada por los términos glosemáticos de *glosema* y *plerema*. Es así como sostendrá que tanto lo escrito como

[20] Volveremos sobre este tema cuando nos ocupemos de la organización del plurisistema gráfico del francés.

[21] Esta terminología alude a las unidades mínimas invariantes, los glosemas (gr. *glossa*= lengua; *sema*= signo) , que constituyen el dominio relevante para la lingüística según Hjelmslev. Los cenemas (del gr. vacío) serían los glosemas de la expresión, y los pleremas (del gr. lleno) serían los glosemas de contenido. Acompañados por los exponentes, morfemas y prosodemas, son los constituyentes del plano pleremático y cenemático, respectivamente. Los pleremas se subdividen en centrales (los elementos radicales) y marginales (elementos de derivación) y los cenemas también centrales (vocales) y marginales (consonantes). (Hjelmslev, 1992 [1970]: 52, Lázaro Carreter, 1973: 24). Haas (1976) utiliza estos conceptos para señalar las posibilidades de las escrituras derivadas en su relación con el habla: en relación con el mensaje, los grafemas de la escritura plerémica están semánticamente informados, mientras los de la escritura cenémica, no.

lo oral presentan un significado y un significante. Esta perspectiva, por una parte, resguarda la autonomía de lo escrito; pero también la relativiza, al mantener abierta la correspondencia de la lengua escrita con la lengua oral en uno o en otro plano. Por otra parte, la selección de la terminología glosemática para dar cuenta de los hechos de escritura entraña la posibilidad de formularlos en términos de sistema.

Tenemos ya un indicio de esta recuperación de la noción de estructura cuando retoma la forma trilateral —finalmente desechada—, con la que Vachek se representaba una de las posibilidades de relación entre norma de lengua hablada y norma de lengua escrita (Cfr. Figura 1); pero a diferencia del lingüista checo, valida el lugar que ocupa la lengua, en tanto sistema abstracto, en este esquema:

Lengua

(o norma lingüística universal)

/ \

norma de lenguaje hablado	norma de lenguaje escrito
expresiones orales	expresiones escritas

Fig. 2

Relación entre lengua- lenguaje oral- lenguaje escrito

(tomada de Catach, 1996)[22]

Pero esta lengua no es ya solamente una lengua (L), sino una lengua transformada y enriquecida por la acción de la escritura. Por ello esta lingüista propone el "modelo de L prima" con la siguiente formalización:

[22] Cabe hacer notar que el esquema original (Cfr. Figura 1) decía *geschriebene Norm (norma escrita)* y *geschprochene Norm (norma hablada).* Nina Catach consigna en ese lugar la traducción de *geschriebene Sprache* como *lenguaje escrito*, y *geschprochene Sprache* como *lenguaje hablado.* Nosotros hemos traducido en su momento los mismos términos *geschriebene Sprache* y *gesprochene Sprache* como *lengua escrita* y *lengua hablada*, siguiendo le *Dictionnaire de Linguistique de l'École de Prague*, dirigido por el mismo Josef Vachek, en donde se realiza la equivalencia *geschriebene Sprache= langue écrite* y *gesprochene Sprache= langue parlée* (1966 [1988]: 88). Como sabemos, en inglés (*language*) y en alemán (*Sprache*) no se hace la diferencia que podemos realizar en francés y en español entre *lengua* (*langue*) y *lenguaje* (*langage*). Creemos que el leve desplazamiento del esquema de Vachek, realizado a través de la traducción de Catach, procura resguardar la especificidad del término *lengua* como conjunto abstracto de correspondencias entre los dos lenguajes, el hablado y el escrito.

Todo lenguaje L provisto de un oral A y de un sistema de escritura desarrollado B se convierte en L', según la ecuación A x B= L > L' (Catach, 1996: 326).

Podemos reseñar lo dicho hasta este momento en relación con este planteamiento general, con el siguiente esquema:

L'	Oral	signifiant
		signifié
	Écrit	signifiant
		signifié

Figura 3
El modelo de L prima
(Tomado de Catach 1994: 97)

Catach es entonces coherente con el postulado de que "tout ce qui touche au langage est organisé, et organisé à plusiers niveaux" (1980b: 27), y, por supuesto, este postulado incluye también a la lengua escrita que es, como hemos visto arriba, tratada en términos de sistema. Cabe aclarar aquí que esta lingüista reconoce que no todo en la escritura funciona exactamente como un sistema, pero formula de todas maneras una hipótesis de sistema que le permite dar cuenta de los componentes de la lengua escrita y de sus relaciones entre sí y con el lenguaje oral. Así, sostiene que "il n'est pas possible de parler de système graphique du français que dans la mesure où l'on parvient à justifier le choix des graphèmes d'après leurs rapports avec le système phonique d'autre part" (1980b: 27).

Es así como en un principio distinguirá fundamentalmente tres zonas en el sistema gráfico del francés. Estas zonas corresponden a tres categorías distintas, pero no siempre fácilmente separables: los fonogramas, los morfogramas y los logogramas. Los fonogramas son los grafemas encargados de transcribir los sonidos. Esta parte central, densa, es la que constituye el núcleo de los sistemas alfabéticos de escritura, que se organizan según un principio fonográfico (Honvault 1995, Jaffré 1992). Catach (1980b) sostiene que el 80 a 85% de un texto en francés está

encargado de transcribir los sonidos, lo que otorga al sistema una "étonnante stabilité".

Pero también constata la existencia de signos de lo escrito, como aquellos que llama signos morfemas [23], que deben ser analizados como los morfemas de lo oral porque están formados por un significante y un significado. Los morfogramas constituyen la segunda zona constitutiva del sistema gráfico. Componentes inestables, conforman una zona secundaria, más dispersa, pero relacionada con la primera.

La tercera categoría gráfica son los logogramas[24], que básicamente distinguen homófonos. Es decir, son pleremas, no cenemas, que tienen un origen histórico, etimológico, pero que sincrónicamente tienen la función de indicar categorías que no indica la lengua hablada. Constituyen una zona formada por unidades esencialmente dispersas.

Estas tres categorías gráficas del francés se completan y se oponen, pero no es fácil separarlas:

> Pourtant, leurs rapports son suffisamment distincts pour qu'il soit déjà difficile de parler à leur sujet de système, dans le sens que, par exemple, les sciences physiques ou la linguistique accordent à ce mot. Il s'agit plutôt d'un plurisystème, ou de plusiers sous-systèmes, l'un central, et relativement stable, le second, couvrant d'assez larges zones de la chaîne écrite, le troisième enfin, partiel et marginal (Catach 1973: 31).

Esta base teórica permite distinguir, dentro de los sistemas de escrituras, una doble organización: la organización en función de los sonidos y la organización en función de los sentidos. Podemos entonces establecer una zona en nuestro sistema de escritura, organizado fundamentalmente sobre la base de un principio fonográfico, y

---

[23] Ejemplificaremos con el ejemplo del verbo en francés. Así, propone Catach (1996: 312, 316) en un sintagma como "les enfants riaient" [los niños reían] hay tres marcas orales [le], [z], [rijɛ] y dos marcas escritas: [s], plural de "enfant" y [aient], marcas verbales [terminación de imperfecto, 3º pers. pl]. Habría así morfogramas gramaticales, cuyo origen es etimológico pero cuya función actual es indicar por ejemplo, en el caso del verbo, el modo, el tiempo, el aspecto, la persona, y morfogramas léxicos con vínculos entre radicales y derivados en la alternancia entre consonante escrita y consonante pronunciada, así tenemos radicales con consonante escrita "*teint/teinter* [teñido/teñir], *rabot/raboter* [cepillo, cepillar] y radicales sin consonante escrita *balai/balayer* [barrido/barrer]; *bain/baigner* [baño/bañar]. Ejemplos tomados de Catach 1980b: 312, 316)

[24] Por ejemplo los homófonos presentan a menudo variaciones gráficas que diferencian significados: a/à [tiene/a], ou/où [o/dónde]. En este caso, la variación radica en el acento grave. Ejemplos tomados de Catach 1996: 319).

distinguir aportes que no corresponden a este principio. Catach cuenta entre estos aportes plerémicos tres clases diferentes: refuerzos semasiográficos, los sistemas parciales, más o menos integrados al sistema gráfico general: puntuación, mayúsculas, abreviaturas, siglas, etc. y los aportes plerémicos articulados o glotográficos" (1996: 322). Nosotros podemos esbozar el siguiente cuadro:

Componentes del sistema de escritura	cenemas		
	pleremas	articulados	morfogramas
			logogramas
		no articulados	sistemas parciales: puntuación, mayúsculas, abreviaturas, siglas, etc.
			refuerzos semasiográficos

Figura 4

Las tres zonas del sistema de escritura de las que ya hemos dado cuenta son aquellas que tienen una relación con las articulaciones del lenguaje. Así, si hacemos corresponder estas unidades con las descripciones que ha realizado el funcionalismo de la lengua tendríamos que:

categorías gráficas	fonogramas	morfogramas	logogramas
niveles del sistema oral	fonemas	morfemas	lexemas
	1º articulación	2º articulación	

Figura 5

Articulaciones de lo escrito y de lo oral

Tomada de Catach 1980b: 27 y reformulada

Quedan, sin embargo, por estudiar los refuerzos plerémicos de los sistemas de escritura en una zona que es absolutamente extra-alfabética, pues consiste en aportes plerémicos no articulados. Excluiremos de ella, en función de nuestros objetivos, lo que Catach llama refuerzos semasiográficos, que aparecen en la señalización internacional de los aeropuertos, en los códigos viales, etc. No los consideraremos porque entendemos que, al ser de orden figurativo o simbólico, establecen una relación directa con el sentido sin realizar ninguna clase de desviación por la lengua oral.

Nos interesan, en cambio, los sistemas parciales, de los que Nina Catach asegura que están "más o menos integrados al sistema gráfico general". Si bien parece, en principio, un conjunto heterogéneo, tenemos aquí un conjunto de marcas —puntuación, mayúsculas, espacios, siglas, tipos de letras— unidas por algunas características comunes: son marcas que tienen un carácter fundamentalmente visual, pero algunas de ellas todavía establecen una innegable correspondencia con lo oral.

Nina Catach las estudia con el nombre de puntuación, pero distingue un sentido amplio y un sentido estrecho en esta noción:

> Au sens large, la mise en page (MEP) comportera les signes, mais aussi tous les procédés typographiques de mise en valeur du texte, titres, marges, choix des espaces et de caractères, et au-delà agencement général des chapitres et façonnement du livre. Au sens étroit, on lui accorde en général une quinzaine d'éléments graphiques, étroitement liés au texte alphabetique: essentiellement séparateurs (virgule, point-virgule, point final, d'exclamation, d'interrogation, de suspension); et signes de communication ou de "message" (deux points, guillemets, tirets simples ou doubles, parenthèses, crochets). Il est nécessaire d'y ajouter l'usage des blancs et des majuscules, piliers, avec le point, les plus anciens de la ponctuation, plus que jamais indispensables (Catach, 1994: 8).

Para poder esclarecer aún más estas dos definiciones, debemos tener en cuenta que esta lingüista distingue, además, tres tipos de puntuación, según su ámbito de funcionamiento:

* la puntuación de palabras,
* la puntuación sintáctica o comunicativa, relativa a la frase, o mejor dicho, a la proposición,
* la puntuación del texto o puesta en página.

La puntuación de texto, para Nina Catach, no solamente está cargo del escritor sino también de calígrafos, secretarios, tipógrafos, correctores, editores. Corresponde a lo que llama específicamente "mise en page" y la define así:

> ensemble de techniques visuelles d'organisation et de présentation de l'objet livre, qui vont du blanc des mots aux blancs des pages, en passant par tous procedés intérieurs et extérieurs au texte, permettant son arrangement et sa mise en valeur" (Catach 1980a: 21).

Creemos que ésta es la puntuación que "dépasse de beaucoup la syntaxe au sens traditionnel du mot. En même temps qu'elle fragmente, organise et accompagne le détail du texte, elle unifie dans une sorte de macro-unité de "pensée totale", retrouvant ainsi d'une certaine manière le "continuum" du sens" (Catach, 1992: 530).

Pero sólo la puntuación de frase y la puntuación de palabra constituirían para ella la puntuación propiamente dicha. Generalmente forma parte del mensaje construido por el escritor y se definiría como

> ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et forman système, complétant ou suppléant l'information alphabétique (Catach 1980a: 21).

Como vemos, analiza la puntuación en sentido estricto —pero solamente ésta y no la puesta en página— en términos de sistema. Considera que conforman subsistemas relativamente coherentes y que, por consiguiente, son susceptibles de ser estudiados lingüísticamente. Desde esta perspectiva distingue signos gráficos discretos, los puntuemas, "unité à deux faces constituée par le signe matériel et sa fonction" (Catach, 1980a: 21). Los puntuemas son, como ya hemos visto, pleremas, en tanto están directamente cargados de un sentido y una función. Constituyen para Catach la cuarta y última categoría gráfica del francés y tienen la cualidad de ser ideogramas, en tanto son signos absolutamente extraalfabéticos.

Sin embargo, esta lingüista admite que su clasificación es también provisoria. La puntuación es un ideograma que se comporta a veces como morfograma o como logograma en virtud de la polivalencia de los signos escritos. Cumple funciones que

no son totalmente plerémicas ni totalmente cenémicas. En efecto, la puntuación constituye el único rasgo material que, en la lengua escrita da cuenta de la entonación y de las pausas, de lo que Buyssans llamaba "la tercera articulación de lo oral". En todo caso, como dice Catach, esta función es derivada de lo oral. Pone de relieve, entonces, el carácter fuertemente doble de la puntuación:

> La ponctuation apporte à la langue son domaine propre, complet. Il s'agit de signes morphémiques à plein titre, à cheval entre oralité et écriture, les plus physiques et les plus abstraits, les plus phoniques et les plus visuels (Catach, 1992: 532).

Ahora bien, es en el conjunto de las reflexiones desarrolladas en el apartado anterior, que podemos delimitar lo que hemos nominado zona visuográfica del sistema de escritura. Esta zona coincide con la definición amplia de puntuación de Nina Catach, esto es, con lo que podemos traducir como la "puesta en página" (*mise en page)*. Ubicamos en esta zona los mismos recursos que Nina Catach, esto es, puntuación, pero también mayúsculas, espacios y tipos de letras. Hablamos, en fin, de los recursos necesarios para diseñar la presentación total de la página escrita. Nosotros excluiremos de nuestro estudio la puntuación que tiene como ámbito de funcionamiento la palabra, porque nos interesan los valores que toman las marcas gráficas en el enunciado y en el texto. A continuación nos aproximaremos a su naturaleza a través de un somero recorrido histórico sobre la constitución de los mismos.

3. LA RELACIÓN ENTRE ESCRITURA Y LENGUAJE EN LA HISTORIA DE LA ESCRITURA EN OCCIDENTE: LA CONSTITUCIÓN DE LA ZONA VISUOGRÁFICA

A lo largo de este apartado nos aproximaremos a la constitución histórica de la zona visuográfica para entender mejor la naturaleza de la zona que hemos delimitado y las operaciones cognitivas que exige. En efecto, en ningún lugar se hacen más visibles las modalidades que adoptan las prácticas intelectuales en una cultura que en la página escrita. La historia de la escritura parece confirmar la tesis de Vachek respecto de que, si en una primera instancia la escritura establece una

relación con el sentido a través del lenguaje oral, finalmente se impone una relación directa de la escritura con el sentido. En este apartado nuestro propósito central es diferenciar estas dos etapas en la historia de la escritura en Occidente: una etapa de estrecha relación de la escritura con la actuación oral, que coincide con la práctica inexistencia de la zona visuográfica, y otra en la que comienza el proceso por el que la escritura alcanza la autonomía que hoy le reconocemos. En esta última etapa se constituye ya la página legible con los recursos de presentación de la zona visuográfica desde la misma instancia de producción del texto.

Cabe realizar primero dos aclaraciones: incluiremos solamente reflexiones de índole general acerca de la historia de la puntuación en tanto forman parte de las convenciones visuales que orientan la interpretación, convenciones que hemos llamado zona visuográfica. Sin embargo, no nos interesa hacer aquí su historia, sino simplemente reflexionar acerca de su naturaleza pragmática a través de la consideración de sus orígenes. Esta zona es, en efecto, el resultado de la influencia de la historia de la lectura en la historia de la escritura, por ello muestra la clase de relación que se establece entre escritor, lector y la página.

La constitución de la página legible tal como la conocemos actualmente es relativamente tardía pues, aunque es cierto que griegos y romanos conocían el espacio separador de palabras y los signos de puntuación, su uso fue esporádico e irregular. En ambas civilizaciones se terminó por imponer la *scriptio continua*, primero en Grecia, después en Roma a partir del siglo II de nuestra era. La reducción de la representación escritural a su expresión mínima, esto es, a la zona alfabética, hizo de la lectura un arte difícil. Exigía una lectura en voz alta, una verdadera actuación del texto. Por eso era necesaria la presencia de un especialista[25] y un tiempo de preparación previa del texto antes de su ejecución.

Como señala Desbordes (1995), las ambigüedades se potenciaban con esta clase de escritura y la gramática preparaba a los lectores para descifrarlas. Este sistema de ayudas al lector se había iniciado como práctica en la Biblioteca de Alejandría (Reynolds & Wilson 1995). Los lectores entonces hacían uso de la posibilidad de incluir signos suplementarios en casos de dificultad, del mismo modo

[25] Esta tarea estuvo muchas veces a cargo de esclavos, tanto en el mundo griego como en el romano. Este hecho señalaría, a juicio de los especialistas, el lugar despreciable que ocupaba el lector en

en que se anota una partitura antes de su interpretación. Se incluían así signos prosódicos —acentos—, signos diacríticos —signos de puntuación— y signos críticos. Destacamos entonces que la inclusión de marcas de legibilidad no era responsabilidad del productor del texto, sino del lector. En efecto, era el lector quien determinaba la interpretación, que no era orientada a través de medios gráficos por el autor. Se atribuye esta práctica al hecho de que el autor frecuentemente dictaba a los amanuenses, no escribía por sí mismo:

> If authors supplied punctuation to a text it was as readers not writers. Because the work of scribes or amanuenses was "mechanical", they confined themselves to reproducing as faithfully as possible what had been transmitted to them without further interpretation; hence they did not supply punctuation to a text" (Parkes, 1992: 9).

Por otra parte, es importante destacar que se dictaba dentro de un orden retórico: "la composición, sus pausas y en general el sentido del mensaje solían estar fuertemente estructurados en *períodos*, *cola et commata*, categorías todas de orden retórico" (Pérez Cortés 1996: 5). El lector debía reconocerlas en su lectura y por eso solamente desde la retórica se entiende la puntuación en el período clásico. Sin embargo, incluso en este estado de primacía de la lengua oral había ya una relación entre cognición y visualidad en la escritura (Pérez Juliá 1998)[26].

Volviendo a las marcas de puntuación introducidas por los lectores en el texto, diremos que la civilización romana siguió en principio el sistema griego de dos clases de distinciones: *distinguere*, pues permitía distinguir dos enunciaciones con sentido completo, y *subdistinguere*, dos partes de enunciación con sentido incompleto. Es importante tener presente la observación de Desbordes en relación

---

relación con el escritor: "El esclavo era un instrumento, un instrumento dotado de voz" (Svenbro, 1998: 71)

[26] Pérez Juliá cita, como ejemplo, la siguiente definición de período en la Retórica de Aristóteles: "...Llamo período a la expresión que tiene en sí misma un principio y un fin propios, así como una extensión abarcable de una mirada"

Asimismo, existe una relación estrecha entre imagen, materialidad de la escritura, espacialidad visual y memoria, en otros escritos de retórica de la época. Desbordes (1995) relata un método mnemotécnico griego conocido a través de textos latinos, como la *Retórica a Herenio*, Cicerón y Quintiliano. Consiste en representarse "lugares" en los que se colocan las imágenes portadoras de sentido, de modo de servirse de los lugares como de tablillas de cera y de las imágenes como letras. Es así como se concibió una estrecha relación entre memoria y escritura. Podemos decir entonces con Pérez Juliá que ya en la Retórica "se infiere que bajo la distribución de la información subyacen determinadas pautas visuales" (1988: 616).

con la función de estas marcas: "La *diastolē* de los griegos, la *distinctio* de los latinos es la disyunción, la discontinuidad (y al mismo tiempo la articulación de los elementos en un continuum) que recorta la voz humana en secuencias" (1995: 232). La misma investigadora indica que la historia de la puntuación de los gramáticos señala dos tendencias relacionadas: por una parte, multiplicar los espacios de disyunción susceptibles de representación gráfica y, por otra, señalar regularmente esas disyunciones.

Otro sistema, tardío entre los griegos y también entre los romanos, supuso la posibilidad de cumplir dos funciones que no siempre coincidían: analizar la sintaxis y permitir la respiración. Se trataba de un sistema de tres puntos: el punto alto, el punto medio y el punto bajo. En efecto, los puntos alto y bajo tenían una función semántica, el primero indicaba que el enunciado estaba completo y el segundo, un enunciado incompleto. El punto medio señalaba la necesidad fisiológica de respirar. De esta manera se podían cubrir las dos finalidades de estas marcas en la época: el esclarecimiento de las ambigüedades y la declamación expresiva. Así, en la época antigua la página escrita estuvo en estrecha relación con la voz, pues se situaba entre dos oralizaciones: el dictado y la lectura expresiva en voz alta[27], para sí mismo o para un auditorio. La escritura se inscribía en un mundo oralizado, cuyo ideal fue la formación del *vir eloquentissimus*. Por consiguiente, era solamente el soporte de la expresividad verbal.

Esta lectura en voz alta, típica de la Antigüedad, sobrevivió en la liturgia durante la Edad Media, aunque en el siglo VI comienza a concederse más importancia a la lectura en silencio. Este cambio de actitud hacia la lectura en silencio tiene que ver con toda una serie de cambios históricos, sociales e incluso con las condiciones materiales de producción de lo escrito. En efecto, la introducción del códice inicia un cambio radical al introducir mayor visibilidad, la que supuso mayor posibilidad de reflexión sobre el contenido. Al brindar mayor comodidad para la lectura, facilitaba la recuperación e inserción de ideas que ya habían aparecido en el texto escrito, lo que suponía poner en juego otras formas de almacenar y recuperar la información en la memoria (Pérez Juliá 1988, Reynold & Wilson 1995).

[27] Esto no quiere decir que no se conociera la lectura silenciosa en el mundo clásico. En el mundo griego existió, aunque con un carácter marginal (Svenbro 1998)

Por otra parte, la manera de considerar el texto en el mundo cristiano, la lenta transformación del latín en una lengua extraña, el encuentro de los textos escritos en latín con escribas —hablantes de lenguas célticas y germánicas— para los cuales este idioma fue desde siempre solamente una lengua escrita, fueron factores que incidieron en la transformación de la página y en la conformación de la zona visuográfica (Parkes 1992). De este modo, comienza un lento proceso de imposición de un cambio de actitud hacia la naturaleza de la palabra escrita, que se comienza a ver como una manifestación independiente de la palabra oral. Éstas son las condiciones que explican el avance gradual de la lectura silenciosa en la época:

> si en el siglo IV san Agustín consideraba las letras como símbolos de los sonidos, y los sonidos como símbolos de las cosas que pensamos, en el siglo VII san Isidoro consideraba las letras como símbolos sin sonidos que tienen la capacidad de transmitirnos en silencio (sino voce) los pensamientos de quienes están ausentes. Las propias letras son símbolos de cosas. La escritura es un lenguaje visible que puede enviar señales directamente al cerebro por medio de la vista (Parkes, 1998: 143).

No es casual que sea en esta época y en los bordes de la latinidad que se desarrollara lo que fue llamado por Parkes una "gramática de la legibilidad":

> La necesidad de un acceso más cómodo a los textos estimuló en gran medida el desarrollo de las técnicas empleadas para presentar los textos sobre la página. Los amanuenses insulares, que consideraban a la escritura ante todo como un medio de registrar información sobre la página, y el latín como una "lengua visible", comenzaron a desarrollar nuevas convenciones gráficas –elementos de presentación y representación- para facilitar el acceso a la información trasmitida a través de este medio visible (1998: 145).

Comienza así el desarrollo de las marcas que pertenecen a lo que hemos llamado aquí zona visuográfica, marcas que surgen como una forma de ayudar a los lectores que tenían ya el latín como una segunda lengua. Así, este autor señala, como parte del desarrollo de los rudimentos de esta gramática de la legibilidad que luego se perfeccionaría en siglos posteriores, un conjunto de fenómenos que nos resultan familiares. Entre otros, destacamos los siguientes: el desarrollo de tipos homogéneos de letras que constituirán la base de la letra minúscula, el uso de la *littera nobilior* para dar mayor énfasis visual al comienzo de un texto o sección, el aislamiento por medio de blancos de las partes del discurso y de los componentes gramaticales de la

oración latina a través de signos de puntuación, el uso de los tipos de letras para diferenciar los extractos insertos en un texto del propio texto. Con el tiempo, pero muy lentamente, estos cambios se generalizaron a Occidente. Por ejemplo, la separación de palabras no se uniformizó hasta el siglo XII.

Este proceso está dominado por una actitud hacia los textos totalmente diferente de la de la antigüedad. Los textos se habían vuelto importantes porque en ellos estaba contenida la posibilidad de la salvación. La tradición patrística en la que se apoyó el proceso de desciframiento e interpetación de los textos tuvo repercusión en la página escrita: "El aumento del número de lectores, la preocupación por el significado del texto, que subyace a la interpretación ofrecida al principio por las estructuras sintácticas, produjo cambios en la manera de aplicar la puntuación" (Parkes 1998: 154). Así, como sostiene este autor, el uso de los signos de puntuación llevó a la página el análisis hermenéutico "para que fuera aprehendido por el lector como parte del propio proceso de la lectura" (Parkes 1998: 155).

No contamos con estudios suficientes como para poder hablar con especificidad de la conformación de la zona visuográfica en el ámbito hispánico, pues hay solamente estudios escasos y aislados sobre puntuación. Vamos a detenernos en los datos que tenemos, aunque no nos extenderemos demasiado sobre el tema. Sabemos que también en España durante la Edad Media la puntuación (*positurae* y más tarde *pausationae* y *punctaturae*) adoptó los valores de la puntuación clásica. Por ello, tanto el aspecto gráfico de las marcas, como las posiciones que ocupaban, son las que ya conocemos del periodo clásico: el punto en alto reflejaba la *distinctio* y se denominaba *periodo*, el punto medio indicaba la *media distinctio* y se llamaba *colom* y el punto bajo, que señalaba la *subdistinctio*, se llamaba *comma*. Como afirma Blecua, "estos signos duraron mucho más de lo que pueda pensar el lector, puesto que se encuentran en más de un incunable (...)". (1984: 122). Los datos que brinda este investigador sobre documentos hispánicos anteriores al siglo XV confirman, a pesar de la variedad de signos utilizados, este entronque clásico de la puntuación en la época medieval. Podemos citar otro dato en este sentido: la explicación de Ramón Santiago (1998) sobre la razón por la cual Antonio de Nebrija no escribió sobre puntuación castellana y romance. Sostiene que ya lo

había hecho en latín, y la puntuación castellana y romance es una adaptación de la que se hace en latín: según *commata y cola*.

No hay, al parecer, muchos datos sobre este período, aunque se puede pensar que España no era ajena a lo que sucedía en Europa. Según Blecua, las referencias que encontró en España sobre las *artes punctandi* son muy tardías (son del siglo XV), pero, afirma que era indudable el conocimiento que se tenía de ellas, especialmente en las cancillerías y escritorios monacales (1984: 123). De la misma manera, afirma, con la imprenta se pondrían a la orden del día las *artes punctandi* medievales, pues "la imprenta calcó al principio la factura de los manuscritos y por tanto, y con más razón el uso de los puntos" (Blecua 1984: 128).

Santiago matiza estas afirmaciones pues sostiene que no se puede saber con certeza con qué criterios se puntuaba en la Edad Media, pero tampoco durante el Renacimiento:

> si falta mucho (o casi todo) acerca de los usos y tradiciones de los escritorios donde se copiaban los códices, tampoco es demasiado lo que hoy por hoy se puede asegurar (aunque se puede sospechar bastante) acerca del papel que corresponde a las imprentas, o a algunos impresores en particular, por lo menos en el modo de llevar a la práctica aquella doctrina sobre la puntuación (Santiago 1998: 244)

A pesar de los matices introducidos a la afirmación, Santiago acuerda con Blecua en relación con el hecho de que no siempre eran los autores los encargados de puntuar, sino que era una función de los correctores de imprenta. Así, ambos están de acuerdo respecto de la importancia de la función que cumplió la imprenta durante este período en relación con la zona que nos ocupa.

Queda claro que la tipografía, durante los siglos XV a XVIII, potenciará la espacialización y la visualidad de la página, a diferencia de los manuscritos en los que se ganaba espacio a través de la compresión de párrafos, abreviaturas y líneas apretadas. Por el contrario, "en los libros impresos entre 1460 y 1490, las líneas se apartan, los párrafos se distinguen, las abreviaturas se resuelven (...), hacia 1530 o 1540 la portada ha adquirido su aspecto moderno (...), se distinguen los capítulos (...) (Martin 1992: 295). También se unifican los tipos de escritura y hasta 1540 contribuye a codificar la ortografía de las lenguas nacionales. Vemos que se define la zona visuográfica ya como la conocemos ahora. Pérez Juliá sostiene que en esta

época "en el espacio de la página se establece un ritmo de llenos y vacíos que evidencia cada vez más la espacialización de la escritura. Un texto tipográfico consta de una sucesión de marcas cero definidas tácitamente por referencia al carácter, palabra, oración, párrafo y capítulo" (1988: 624). Por eso, como sostiene esta misma autora, la división paragráfica se produce cuando el uso de la lectura se convierte en una trayectoria silenciosa y de recorrido personal. También señala que su frecuencia está estrechamente relacionada con los géneros discursivos, pues será mayor en textos jurídicos y argumentativos. Las transformaciones de la página, como hemos visto, siguen estrechamente unidas a las modificaciones cognitivas, sociales y culturales en las comunidades de lectores. Si a la influencia de la imprenta añadimos la de la teoría gramatical de la época (a pesar de las frecuentes incongruencias que había entre la teoría y la propia práctica) tendríamos, según Santiago, los dos factores que más incidieron en la historia de la puntuación en España.

Para volver a lo que sucedió en España en esta época es necesario destacar la dirección estandarizadora que sigue el uso de puntuación a partir de la mitad del siglo XVI. Según Martínez Marín,

> lo revela el que desaparece en gran parte la situación de polivalencia consistente en emplear varios signos para la misma función (raya inclinada, punto, dos puntos, coma), y cuya solución va a consistir en especializarlos para funciones propias y distintas, aunque conservando la polivalencia en algunos de ellos: la variedad y cantidad de contenidos que han de expresarse en una lengua que ha llegando a su madurez así lo exigía; de todas maneras se produce un incremento del número de "señales" —como sabemos se decía en la época— para puntuar los textos. En este sentido, contrasta la situación de algunos de los signos que hemos enumerado hace un momento con la de los que, por la singularidad de los "contenidos" a los que se refieren, no son polivalentes o lo son menos (paréntesis, raya de separación silábica, interrogación y admiración (1994: 449).

Del trabajo de Santiago (1998) podemos sumar tres conclusiones importantes para el período que estamos considerando. La primera es que mucho antes de terminar el siglo XVII ya se utilizaban los mismos signos con los nombres con los que los conocemos actualmente. La segunda es que en esta etapa se sustituyó el sistema tradicional —primero *comma* [:]–*colon* [.]; luego *comma* [:]-*colon* [.]-*virgula* [/] [,]— por otro, muy similar al que conocemos ahora. En este segundo sistema la *cláusula* (o *período*) se señala con un punto [.]. Ahora bien, la cláusula puede estar compuesta por un solo miembro o varios (*colos*), en este último caso, los *colos* se

señalan por dos puntos [:] o punto y coma [;]. A su vez, a las divisiones internas de los *colos* le corresponden comas [,]. La tercera conclusión es que, si bien se abandonaban lentamente los nombres tradicionales, los ortógrafos no habían perdido de vista la relación entre la puntuación y la preceptiva retórica clásica. De hecho, las funciones eran muy similares. Este autor cita a López de Velasco como el que mejor sintetiza la función de la puntuación en ambos siglos:

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

Como vemos, se utilizan fundamentalmente dos criterios de análisis para la puntuación: el análisis gramatical y el análisis retórico (Parkes 1992). El primero tiene que ver con la función delimitadora de la puntuación, o sea, las *sententiae* (más tarde, oraciones y sus constituyentes), el segundo pone énfasis en la puntuación como pausa para respirar y, por tanto, para reflejar la conformación del discurso en periodos y sus partes (*cola y commata*). Asimismo, permanece el valor de la puntuación como modo de resolver ambigüedades y dudas en un texto. Sin embargo, se nota la ausencia de una tercera posibilidad de análisis, el hermenéutico, más relacionado con el contenido del mensaje de un texto. En efecto, las convenciones gráficas pueden incidir en la interpretación del texto, y frecuentemente lo han hecho utilizando para ello el espacio.

Estos análisis estarán presentes todavía largo tiempo en la normativa de los siglos siguientes. Puesto que no es el objeto central de nuestra investigación, nos detendremos muy brevemente sólo en las formulaciones que, sobre la puntuación, ha realizado la Real Academia Española. Vamos a destacar sus rasgos centrales por la fuerza normativa que ha tenido y tiene esta institución en el uso de la lengua escrita en español.

El "Discurso Proemial" del *Diccionario de Autoridades* contiene las notas sobre puntuación que han perdurado hasta hoy. En él se retoma la división de la Ortografía en dos partes, la que se refiere a las reglas y preceptos que se deben guardar para escribir las voces y la que "mira à la recta y legítima puntuación con que fe deben feñalar, dividir y efpecificar las Cláusulas y Partes de la Oración, para

que lo efcrito manifiefte y dé à conocer clara y diftintamente lo que fe propóne y difcurre" (RAE 1969 [1726], LXI).

La puntuación queda enmarcada en el dominio de la ortografía y referida al ámbito de funcionamiento de la oración, pues predomina aquí el criterio de análisis gramatical. El listado de marcas gráficas que se nominan como puntuación se entiende en este marco, pues son las marcas que funcionan en el nivel de la oración y de la palabra:

> Redúcenfe las partículas o feñales que componen la legítima puntuación à ocho, que fon las figuientes: Coma, ò encifo, vulgarmente llamada vírgula, que fe figura afsi (,): Punto, que es afsi (.) : Coma y punto afsi (;) : Dos puntos afsi (:): Interrogante de efta manéra (?): Admiración afsi (!) : Paréntheſis de efte modo ( ) y Diérefis de efta fuerte (¨) A eftas fe añade la divifion ò raya figurada afsi (-), que fe pone al fin del renglón quando fe promedia la palabra, para que fe conozca que no eftá acabada y que parte de ella paffa al renglón siguiente (...) (RAE, 1969 [1726]: LXII).

Sin embargo, fuera de la sección normativa el mismo *Diccionario de autoridades* reconoce valor textual a otras marcas gráficas, tales como el párrafo, tanto en la práctica[28] como en la teoría. Así, la misma definición de párrafo, pone de relieve aspectos semánticos que luego se perderán en las definiciones de diccionarios posteriores:

> PARRAPHO. f.m. La divifion ò feparacion que fe hace en el texto de lo que fe vá efcribiendo, para denotarque fe empieza nueva materia, ò fentencia diferente. Los Jurifconfultos lo empezaron à ufar, por la diftincion de las leyes en el texto, y defpues fe extendió a los demás. Nótafe con efte carácter §. Lat. Paragraphus. (RAE, 1969 [1726]: 134)

Si consultamos las distintas secciones dedicadas a la puntuación a lo largo de los años (1959, 1973, 1999), comprobamos que la Real Academia ha introducido modificaciones en el inventario de signos[29], en los criterios de análisis[30], y ya en la

[28] Así, antes de iniciar la sección siguiente, se aclara la necesidad de organización textual y, por tanto, la utilidad de la marca de párrafo: "Para proceder en eftos puntos con la mayor claridad, dividiremos efte Tratado en Párraphos: porque fiendo como es fu materia fumamente delicada (...) para no confundir à los que leen, y para explicarlo mejor, fe dividirán con efte orden. (...) En el primero..(...)" (RAE 1969 [1726]: LXI)

[29] La última clasificación de signos (1999) los divide en centrales (punto, coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, signos de interrogación, signos de exclamación, paréntesis, corchetes, raya, comillas) y auxiliares (diéresis, guión, barra, apóstrofo, signo de párrafo, asterisco, llave).

última versión se pone de relieve la dimensión textual de la marca gráfica[31]. Merced a la fuerte influencia que ha desempeñado la Real Academia Española en todo el ámbito español e hispanoamericano, la puntuación ha sido objeto de un tratamiento normativo como parte de la ortografía, y su denominación abarca sólo a lo que hoy conocemos como signos de puntuación.

Podemos cerrar este breve y necesariamente incompleto recorrido histórico, con dos reflexiones. En primer lugar, la zona visuográfica se constituye como tal cuando el escritor siente la necesidad de orientar la interpretación del lector porque, dada la ausencia que instaura la escritura, solamente cuenta con la espacialidad de la página como ayuda para hacerlo. Esa transformación es lo que ha convertido el escrito en un texto, tal como hoy lo conocemos, y señala el inicio de la autonomía de la escritura con respecto a la lengua hablada. Lo muestra también el hecho de que en esa misma época haya comenzado a imponerse la lectura silenciosa. En segundo lugar, la zona visuográfica se modifica según sea las demandas que las comunidades de lectores realizan a la página escrita a lo largo de distintos periodos sociales y culturales. De este hecho podemos derivar que las marcas gráficas de esta zona operan en una dimensión pragmática como recurso ostensivo de la interpretación que el lector debe inferir. Cerraremos esta sección con una definición de puntuación que nace del estudio del surgimiento y desarrollo de la zona visuográfica en Occidente:

> Punctuation became an essential component of written language. Its primary function is to resolve structural uncertainties in a text, and to signal nuances of

---

[30] Se ha ido enfatizando, por ejemplo, lo que hemos llamado el criterio de análisis retórico, o sea, la relación que tiene la marca gráfica con la lengua oral. Si en un momento se sostuvo que determinadas marcas tenían un valor prosódico —"la coma, el punto y los paréntesis indican las pausas más o menos cortas que en la lectura sirven para dar a conocer el sentido de las frases" (RAE 1959:30, RAE 1973:146)—, en la última versión se hace una afirmación más radical "la puntuación de los textos escritos con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma" (RAE 1999: 55). Es muy notorio cómo se ha acentuado la posición: la *Ortografía* de 1959 en una nota a pie de página decía que la relación pausa-coma era muy discutible (relación objetada también por Navarro Tomás (1974)) y que en todo caso había que remitirse para su uso solamente a las reglas convencionales que estipulaba en la sección correspondiente. Esa nota a pie de página desaparece en el *Esbozo* de 1973.

[31] Vimos que el Diccionario de Autoridades reconocía el valor del párrafo como organizador del texto; en las siguientes versiones se reconocerá el uso textual de determinadas marcas en los apartados correspondientes, por ejemplo, del punto y aparte, de la raya de diálogo. Finalmente, en 1999, se dice explícitamente que "La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes" (p. 55).

> semantic significance which might otherwise not be conveyed at all, or would at best be much more difficult for a reader figure out. (Parkes 1992: 1).

4. LA ZONA VISUOGRÁFICA: NOMINACIÓN, COMPOSICIÓN Y FUNCIONES, NATURALEZA

Hasta aquí hemos realizado tanto el recorrido teórico que nos autoriza a estudiar con autonomía la escritura, como el recorrido histórico que nos ha permitido delinear la constitución histórica de sus recursos más específicos, que hemos llamado aquí marcas de la zona visuográfica. En este apartado justificaremos esta nominación y abriremos la discusión acerca de las marcas gráficas que incluye y sus ámbitos de funcionamiento.

4.1. Nominación

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Como hemos visto, nuestra definición de la zona visuográfica puede coincidir con la definición en sentido amplio de puntuación de Nina Catach, en tanto recursos visuales de organización y presentación de la página escrita, o con la definición de Parkes (1992) de puntuación como convenciones gráficas que definen una gramática de la legibilidad. Sin embargo, no hemos adoptado el término *puntuación* porque tiene una desventaja: tradicionalmente miramos la puntuación solamente como los signos de puntuación, clasificados por la Real Academia Española. Nosotros necesitamos contar también con el espacio, con la mayúscula y con las variaciones de tipo de letra porque nos interesa fundamentalmente la dimensión textual de la marca gráfica.

Otra denominación posible era la que dió Jean-Pierre Jaffré, quien habla de dominio extra-alfabético (*domaine extralphabétique*):

> Pour désigner un ensemble de secteurs qui va de la ponctuation à la mise en page, en passant par les blancs graphiques, les chiffres, les symbolles, etc., nous emploierons ici le terme “extralphabétique” tout en ayant conscience de sa pertinence terminologique relativ. (1988: 23)

Sin embargo, esta nominación no dice nada en sí misma sobre esta zona, salvo que las marcas no tienen correspondencia articulatoria. Por otra parte, como

admite el mismo Jaffré, esta zona está presente también en escrituras que no están organizadas según el principio alfabético, como en el caso del chino, o mixtas, como en el caso del japonés.

Hemos buscado entonces otra denominación en función de los principios en los que se basan los sistemas de escritura. Al respecto sostiene Honvault:

> Les deux grands principes fondateurs des systèmes d'écriture sont donc le principe à caractérisation pléremique sémiographique, selon lequel les unités graphiques sont en relation avec les unités du contenu de la langue (morphèmes et lexèmes) et le principe à caracterisation cénémique phonographique selon lequel les unités graphiques sont en relation avec des unités de l'expression orale (phonèmes, syllabes, etc.)" (Honvault 1995: 11).

Queda claro que las escrituras alfabéticas, como es el caso del español, están organizadas fundamentalmente en torno al principio fonográfico. Pero hemos visto que a medida que nos alejamos de este principio suceden dos fenómenos correlacionados: por una parte, ingresamos en otros niveles y dimensiones del lenguaje y, por otra, el componente visual cobra cada vez mayor peso.

En efecto, en el caso de las marcas que no tienen relación biunívoca con fonemas, pero que tienen todavía correspondencia articulada, ingresamos en el dominio del significado, gramatical o léxico. Estamos todavía dentro de niveles de análisis estrictamente lingüísticos. Por ello se podría entender que estas marcas se sitúan en una extensión de la zona fonográfica, o sea, en la zona fonográfica entendida en sentido amplio. Tal extensión ciertamente es producto de un desajuste en la evolución de la lengua hablada y escrita, pero tiene una función específica en sincronía: permitir al lector ingresar rápidamente en el orden del significado a través de la visión.

En el caso de las marcas plerémicas que no tienen ya correspondencia articulatoria, no nos movemos en el ámbito estricto del significado lingüístico. Damos un paso más allá e ingresamos de hecho en el dominio del sentido, pues son marcas reguladoras que intentan "controlar" el efecto que produce lo enunciado en una situación comunicativa determinada[32]. Por lo tanto ya no estamos en el campo

[32] Utilizamos aquí la palabra *sentido* como la entienden Benveniste "la idea que expresa la frase y que implica referencia a la situación del discurso y a la actitud del locutor" (Benveniste 1977: 226) y Coseriu (1994), como el contenido específico del nivel del texto, en tanto concreción particular del

del principio semiográfico del que hablaba Honvault. Lo que nos es comunicado a través de la vista ya no son unidades de contenido de la lengua, como los morfemas y lexemas. El ámbito de funcionamiento se extiende hasta el texto.

Por otra parte, queda claro que cuando nos alejamos de la zona estrictamente fonográfica el carácter visual de la marca tiene cada vez mayor peso. Las marcas plerémicas articuladas son fundamentalmente visuales, pues no se corresponden unívocamente con los fonemas. A su vez, las marcas de la zona visuográfica permiten jerarquizar y organizar visualmente lo escrito al introducir segmentaciones en lo que de otra manera se presentaría como un continuum. Cabe aclarar que también entendemos que muchas de ellas tienen una doble función, pues también introducen la duración y la melodía en el análisis discretizante del habla que realiza la notación alfabética; pero esta recuperación de la continuidad melódica se hace a través de marcas que dejan una huella gráfica en el texto, un procedimiento relativamente nuevo en los sistemas de escritura, como hemos visto. Podríamos sintetizar lo dicho hasta ahora con el siguiente cuadro:

SISTEMA DE ESCRITURA	ZONA FONOGRÁFICA	En sentido estricto	Establece correspondencias entre grafemas y lengua en el nivel fonológico.
		En sentido amplio	Establece correspondencias entre grafemas y lengua en niveles superiores, introduciendo variables relacionadas con el significado
	ZONA VISUOGRÁFICA	Recursos visuales de presentación y organización del texto. Operan en distintos ámbitos de funcionamiento: texto, frase, palabra. (Catach)	

Figura 6

Zonas del sistema de escritura

contenido de un texto dado en una situación determinada, por el significado, la designación, los entornos propios del discurso y su contexto.

Evidentemente esta visualidad tiene relación con rasgos de la prosodia, pero al mismo tiempo los transforma imponiendo su propio rasgo constitutivo: la espacialidad. Hagège sostiene "l'autonomie de l'écrit le consacre comme fin en soi (...)" (1985: 114). Cita como evidencia de esta autonomía los procedimientos literarios que son capaces de abolir la linealidad, y combinar todas las direcciones. Además, considera que los recursos de esta zona ayudan a conformar la autonomía de la escritura:

> D'autres procedés encore autonomisent l'écriture comme finalité. Techniques typographiques surtout: alinéas, blancs, chapitres, majuscules, titres, sous-titres. En arranchant la parole au temps par spatialisation, elles en font un objet sur deux dimensions de page et trois dimensions de volume. Elles transposent, imparfaitement mais en y ajoutant de nouvelles composantes, le rythme de la respiration. (Hagège 1985: 115)

Por ello, por analogía con el principio fonográfico, hemos dado en llamar a esta zona *visuográfica*. En efecto, si el principio por el cual se constituyó la zona fonográfica en las escrituras alfabéticas fue el del análisis de los sonidos del habla, el principio por el cual se constituye esta otra zona en la página escrita es fundamentalmente visual. Se trataba de volver visible al lector, por medio de marcas gráficas, las unidades —muchas de las cuales son también unidades melódicas de distinta duración— en las que se puede segmentar lo escrito a fin de dotarlo de una organización.

Entendemos que la denominación *zona visuográfica* en sí no deja de ser, como todos los términos metalingüísticos, arbitraria, pues está fundada en una redundancia: lo gráfico supone lo visual. Sin embargo, esta redundancia no deja de ser significativa pues indica su misma naturaleza: a diferencia de las marcas de la zona fonográfica que remiten a distintos niveles lingüísticos, estas marcas deben pensarse ineludiblemente en términos de la misma escritura. Son, por tanto, marcas de legibilidad que explotan las posibilidades de la sustancia gráfica como agente de la escritura. Por eso es la zona del sistema más independiente del lenguaje oral.

4.2. Composición y naturaleza

4.2.1. Componentes y funciones

Nos detendremos ahora en la composición de esta zona y en las funciones que cumplen sus recursos. Hemos visto que hay una coincidencia generalizada en cuanto a la clase de recursos gráficos que la conforman. Para delimitarlos con mayor exactitud nos apoyaremos fundamentalmente en la posición de Jacques Anis (1996), quien adopta una posición con respecto de la lengua escrita mucho más autonomista que la de Nina Catach y en todo más cercana a la propuesta de Vachek. Este lingüista formula un modelo del sistema gráfico del francés, que nos servirá para identificar los elementos que componen la zona visuográfica. Anis distingue tres clases de unidades: los *alfagramas* —unidades puramente distintivas—, los *logogramas* —grafemas que corresponden a unidades significativas como las cifras, las siglas— y finalmente los *topogramas* —marcadores que contribuyen a la producción del sentido, como los signos de puntuación, espacios en blanco y variantes de caracteres—.

Analizaremos con más detalle el inventario que este lingüista realiza de los *topogramas* porque constituye un antecedente importante de la conformación que postulamos para la zona visuográfica. Entre los *topogramas* sitúa en primer lugar los signos de puntuación: apóstrofo, guión, coma, punto y coma, dos puntos, punto, signo de interrogación, signo de exclamación, puntos suspensivos, comillas, paréntesis, corchetes, raya, raya doble. Estos topogramas no se acumulan en la cadena gráfica y su alcance en la misma varía. Se agregan a este grupo los blancos entre palabras y entre parágrafos, el subrayado y los topogramas vinculados que modifican los alfagramas: /minúscula/ vs /mayúscula/; /versalita/, /redonda/ vs. /bastardilla/; /fina/ vs. /negrita/. Estas últimas distinciones no son posibles en la escritura manual, que utiliza entonces otros signos, como el subrayado y las comillas. Anis estipula que se debe dejar de lado la especificidad de los textos y tipos de textos que configuran otros espacios gráficos. Salvo esta última observación (pues a nosotros sí nos parece importante incluir el espacio, fundamentalmente el de orden textual que contribuye a identificar un tipo de texto en particular), el inventario de recursos que nosotros proponemos de la zona visuográfica coincide con el realizado por este lingüista.

Como vemos, el inventario de los componentes de la zona visuográfica tiene como característica central la heterogeneidad. Desarrollaremos a continuación los tres órdenes centrales de elementos que distinguimos, con las funciones y el ámbito de funcionamiento que les reconocemos.

El primer componente es el ***espacio***, "un blanc, lequel est déjà un signe, le plus primitif et essentiel de tous, un "signe en négatif"" (Catach 1980a: 18). Como todos los recursos de esta zona, puede actuar en el nivel del texto, en el nivel de las frases y en el nivel de las palabras. Con respecto a este componente, nos interesa destacar particularmente su función en la organización del texto en su conjunto. Entendemos con Sharples que "the page became a space for both textual and visual organisation" (1999: 134). Este autor, siguiendo a Kress y van Leeuwen, sostiene que la composición visual de la página codifica significado dentro de un marco visual: determina relevancia perceptiva (*salience*) a través de elementos que llaman la atención, el valor de la información a través de la ubicación de elementos dentro de un marco (derecha/izquierda, arriba/abajo, centro/margen) y de una disposición que conecta o desconecta elementos. En esta composición visual no solamente interviene el espacio como recurso. Así, en la determinación de relevancia perceptiva intervienen también otros recursos, como el ***color*** y las ***disposiciones tipográficas***. Por esta razón el espacio, en conjunción con otros recursos, conforma un diseño, una "silueta" que contribuye a caracterizar perceptivamente los distintos tipos textuales. De esa manera, leyendo sólo la disposición espacial y tipográfica, podemos distinguir una noticia, un editorial, una receta, una carta, etc.

Una vez en el interior del texto, el espacio contribuye juntamente con el punto y la mayúscula a conformar los párrafos. Estas unidades están en estrecha relación con la distribución de la información que realice el texto, distribución que variará a su vez según el género discursivo al que éste pertenezca[33]. Creemos que es necesario

[33] Se podría pensar en principio que el párrafo coincide con una unidad temática, pero sabemos que no siempre sucede así. Según Longacre (1979), el párrafo ortográfico es frecuentemente arbitrario: "The paragraph indentationts of a given writer are often partially dictated by eye appeal; that is, it may be deemed inelegant or heavy to go along too far on a page or a series of pages without an indentation or section break. A writer may, therefore, indent at the beginning of a subparagraph to provide such a break. Conversely, a writer may put together several paragraph as an indentation unit in order to show the unity of a comparatively short embedded discourse. Finally, the orthographic rule in English composition that we must indent for each change of speaker in a dialogue obscures the unity of dialogue paragraphs (where, e. g., assuredly a question and its answer constitute a unit)" (Longacre 1979: 116).

conservar esta unidad de análisis que cubre el lugar que dejó la desaparición del punto llamado *periodus* que tomaba la forma de un punto y coma, pero que servía para señalar una "unidad de pensamiento total" (Catach 1991).

Ahora bien, también las marcas que componen la zona visuográfica pueden alojarse en el interior de la misma zona alfabética: como el espesor, el tamaño o la forma de las letras. Como sostiene Védénina (1988), los procedimientos tipográficos facilitan, en primer lugar, la decodificación de la información, pero hoy suman más funciones, pues contribuyen a la claridad y al laconismo de la expresión, sin olvidar las funciones estéticas. Su posibilidad para aislar o destacar un segmento hace que no sólo tengan un valor expresivo sino también una repercusión importante en la misma organización del texto:

> Les caractères d'imprimerie son classés par familles. Chaque famille comprend des assortiments variés par le corps (dimension de l'oeil) et la graisse (épaisseur du trait). La variation des corps et des graisses permet de moduler des valeurs. Les capitales, grandes et petites, multiplient les possibilités, surtout pour les titres. (...) La typographie purement expressive est pourtant l'exception. En fait, et contrairement à l'opinion de certains typographes, le jeu des assortiments sert á des fins dénotatives et non connotatives: il établit des hiérarchies textuelles (Laufer 1980: 82).

Como dijimos, las variaciones tipográficas, en conjunción con otros índices, como la distribución espacial, conforman parte del proceso que hace que el lector identifique perceptivamente las características centrales de la organización de un texto, su pertenencia a un género discursivo determinado y, por tanto, anticipe la

---

Por ello, al intentar establecer el párrafo como una unidad gramatical situada entre la oración y el discurso, Longacre recurre a lenguas distintas del inglés en busca de marcadores lingüísticos formales de comienzo y fin de párrafo. Sin embargo, como sostienen Brown & Levinson: "Lo que inmediatamente pone de manifiesto el estudio de estos marcadores es que cada género discursivo posee unos específicos. Hay maneras de indicar el comienzo de un nuevo párrafo en una narración, por ejemplo, que no se emplean en el discurso argumentativo" (1993: 127).

Evidentemente, si los marcadores discursivos en una narración son fundamentalmente temporales pues es un discurso organizado desde la temporalidad de los sucesos, en un discurso organizado en función de parámetros no temporales como, por ejemplo, el discurso argumentativo, los marcadores discursivos serán "lógicos". De la misma manera también variarán los parámetros de constitución de los párrafos. Si en el discurso narrativo los principios de segmentación tienen que ver con el cambio de "escenario" (tiempo o lugar) o "tema" (la persona o cosa de la que se habla), es probable que en otras clases de discurso los criterios sean otros.

Ahora bien, ciertamente existe un riesgo prescriptivo en los análisis que estipulan los criterios desde los cuales se conforman párrafos como unidades estructurales. En ese sentido, coincidimos con Brown & Levinson en sostener las ventajas de emprender un camino descriptivo de los marcadores de cambio de tema específicos de cada género y, agregamos nosotros, de la constitución de párrafos. Por eso en el marco de este trabajo hablaremos de párrafos definidos gráficamente y no de párrafo como unidad del análisis estructural del discurso escrito, aunque estas unidades no sean tan fácilmente separables.

clase de información que este texto porta. Esto es lo que Gérard Genette llama *paratexto* (1987). Etimológicamente, *paratexto* debería entenderse como lo que rodea y acompaña al texto, pero en verdad es lo que conforma el escrito como un texto. Como sostiene Maite Alvarado, es un "dipositivo pragmático, que, por una parte, predispone — o condiciona— para la lectura y, por otra, acompaña en el trayecto, cooperando con el lector en su trabajo de construcción — o reconstrucción— del sentido" (1994: 20).

En tercer lugar contamos con los recursos más acotados y estudiados de la zona visuográfica: ***las marcas conocidas como signos de puntuación*** que operan en el interior del texto. Sabemos que los lingüistas han señalado distintas clases de funciones para estos recursos, particularmente para las marcas internas al texto, esto es, para la puntuación. Nos detendremos a considerar las principales funciones que se les han adjudicado.

Para Védénina (1980, 1988), la puntuación de la frase entra en un triple mecanismo, pero los planos lingüísticos que la determinan (gramatical, comunicativo y semántico) son sensiblemente diferentes. Estos tres mecanismos unen sus esfuerzos para asegurar el proceso de la creatividad sintáctica. Como *signo sintáctico* la puntuación ayuda al orden de las palabras, a las conjunciones y a la elipsis en su trabajo de formación de la frase. Las conjunciones y la puntuación señalan los límites de los segmentos, pero las primeras pueden indicar, además, la clase de relación que hay entre los segmentos que se relacionan. En las frases elípticas, la puntuación anuncia la ruptura sintáctica.

Si consideramos el plano *semántico* debemos pensar en la correlación entre la puntuación y el sentido. Este lingüista ruso distingue entonces los signos de demarcación de palabra o frase, como el blanco tipográfico, las mayúsculas, las comas que pueden distribuir el mismo segmento en distintas partes de una frase y los signos calificadores en los que entran los signos con valor modal como las comillas y los signos de interrogación y de exclamación.

Finalmente, consideraremos la puntuación como *signo comunicativo*: el orden de las palabras y el léxico construyen la enunciación o la "división actual de la frase" en palabras de la lingüística checa. Creemos que el aporte fundamental de Védénina es destacar esta función de la puntuación en la actualización de la sintaxis,

es decir, en mostrar cómo la puntuación adapta la sintaxis a los imperativos de la comunicación. La puntuación, según este autor, contribuye a expresar el valor comunicativo que tienen los distintos segmentos de una frase. Así, la puntuación puede "rematizar" un elemento, puede señalar la ruptura sintáctica que produce un elemento inserto al indicar sus límites o puede elevar un elemento a un rango comunicativo más importante.

Catach (1980a), por su parte, entiende que en la puntuación de frase se pueden distinguir signos esencialmente *separadores*, esencialmente *pausales* y esencialmente *semánticos*. Los primeros cumplen una función sintáctica, que debe entenderse como una función separadora y organizadora. Aquí señala una escala creciente: coma (o blanco), punto y coma (o dos puntos), puntos (interrogativos, exclamativos, suspensivos), blanco de párrafo. Catach incluye también en esta categoría los signos de enunciación, que forman un subsistema separador, pues señalan una distancia cada vez mayor en los diversos planos del discurso: la separación se hace entre enunciadores o puntos de vista.

La otra función que señala, a diferencia de otros lingüistas que sostienen una concepción más autonomista de la lengua escrita, es la suprasegmental, por la que la puntuación indica las pausas, la entonación, el ritmo y permite actualizar el discurso topicalizando los segmentos a privilegiar. Así, la puntuación no remitiría sólo a la melodía como continuum no analizable, sino que constituye macromonemas gráficos discontinuos, cuyo dominio es encuadrar y otorgar valor a las palabras, o grupos de palabras de una proposición o un texto. Finalmente, señala también que la puntuación puede operar también como complemento semántico, esto es, sustituir unidades verbales.

En síntesis, para Catach, la puntuación es esencialmente de orden sintáctico; pero no se sigue de esta posición que la puntuación sostenga la sintaxis, pues esta lingüista comparte con Védénina la idea de que la puntuación constantemente viola la sintaxis para producir efectos individualizados. No podemos olvidar que para esta lingüista una unidad sintáctica asocia:

> une suite de mots (aspect constructif), un message (aspect actuel), une substance et une forme intonatives (mélodie expressive et aspect intonatif) et un sens (contenu de message, résultant de l'ensemble des données précédentes). La ponctuation tient dignement son rôle à ces différents niveaux de la syntaxe. Elle aide à la construction,

> exprime les pauses, les sentiments, l'intonation, et participe au sens, de façon associée et parfois même autonome (Catach 1994: 48).

Desde esta perspectiva, la segmentación que opera la puntuación en un escrito es el resultado de un proceso completo de despliegue del sentido[34] en el mensaje explícito final, esto es, en sus articulaciones lingüísticas, tanto verbales como suprasegmentales.

Para Perrot (1980), los signos de puntuación cumplen tres funciones centrales en el nivel de la frase: marcar una segmentación ordenada por la estructuración sintáctica del enunciado, marcar una segmentación ordenada por la estructuración de la información vehiculada y manifestar las modalidades de enunciación relacionadas con el enunciado. Como vemos, si en el último caso la función concierne a la actitud del locutor respecto del destinatario del mensaje, en los dos primeros casos nos encontramos ante el problema de la segmentación. En esta segmentación intervienen dos órdenes de valores: las relaciones entre constituyentes sintácticos y el aporte de información relacionada con el enunciado emitido.

Halliday (1985), por su parte, distingue dos funciones centrales. La primera es señalar confines, pues la gramática de una lengua está organizada por una jerarquía de unidades de diversas medidas, lo que hace que la puntuación produzca un efecto parentético. La segunda función es señalar el papel del segmento en el discurso, lo que significa tanto indicar las modalidades asertiva, interrogativa y exclamativa, como atribuir partes del texto a distintos enunciadores. Sostiene que se podría agregar una tercera función, pero ésta es más bien secundaria: la de señalar conexiones, tanto en el nivel de la palabra (por ejemplo, el guión de palabra compuesta o el apóstrofo de posesivo en inglés) como en el de la frase, con las aposiciones y digresiones señaladas por rayas y paréntesis.

Como vemos, y pagando el precio de una simplificación, podemos distinguir como lo hacen todos los lingüistas, pero en coincidencia más cercana con Anis (1988) y Halliday (1985), fundamentalmente dos funciones de las marcas que están

[34] Catach entiende *sentido* en la acepción que le dio Saussure y que retomó después Hjelmslev, esto es, como un continnum, como una entidad sin analizar, todavía no articulado, no conformado por una lengua determinada.

en el interior del texto: *una función delimitadora*, que también podríamos llamar de *segmentación* y una función de *calificación*[35].

En relación con la *función de delimitación*, sabemos que se establece, como dice Catach, una jerarquía de unidades delimitadas y de fuerza de los signos que se utilizan para hacerlo. Las unidades delimitadas son las partes iniciales y terminales del mismo texto y las partes que, en su interior, conllevan una distribución especial en el espacio: párrafo, frase, proposición, sintagma, palabra. Las marcas disponibles conforman una escala que conlleva una cierta jerarquía, pero hay que tener en cuenta que nunca son unívocas. Catach señala que los signos principales (blancos, puntos, mayúsculas, comas) se encuentran en distintos niveles, con fuerzas y valores diferentes. Por ello se puede entender que, en muchos casos, aunque estemos ante dos signos que tienen la misma realización material son signos distintos porque tienen valores y fuerzas diferentes.

La *función de calificación*, por su parte, está estrechamente relacionada con la enunciación que, si se entendiera como "poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización" (Benveniste 1977: 83), cubriría también la función de segmentación. En efecto, como señalaba Védénina, la puntuación es un recurso que coopera en la conversión de la lengua en discurso, y, por tanto, está ineludiblemente unida a los movimientos y temporalidades del plano de la enunciación. Laufer afirma al respecto,

> Les grammairiens n'ont jamais pu régler précisément l'emploi des signes de ponctuation. Ce n'est pas un hasard. Toutes les difficultés ont la même origine: l'énoncé cache des différences d'énonciation (1980: 86)

Sin embargo, si restringimos nuestra reflexión sólo a los fenómenos que tienen que ver con la inscripción del enunciador en el enunciado escrito, podemos distinguir con Anis (1988) fundamentalmente dos formas de calificar el enunciado por medio de la puntuación: una relacionada con la modalidad de los enunciados y la otra relacionada con el señalamiento de las jerarquías enunciativas.

---

[35] de la Fuente González (1993), en uno de los escasos estudios que no son sólo normativos sobre puntuación en castellano, coincide en que éstas son funciones centrales y las llama *delimitación* y *caracterización*. Distingue en la función de *delimitación* cuatro ámbitos: verbal, sintagmático, oracional y textual. La función de *caracterización* es la que señala las modalidades enunciativa,

Las marcas gráficas califican los segmentos delimitados contribuyendo a indicar el juicio o la actitud de un sujeto con respecto a lo que está dicho en un enunciado. Como sostiene Chevallier,

> Dans tout énoncé, il y a au moins une modalité obligatoire qui se manifeste par la forme déclarative, interrogative, impérative, optative, ou exclamative de la phrase. A ces types de phrases corresponden respectivement les modalités de l'assertion, de l'interrogation, de la requête, du désir et de l'expression; c'est ce qu'on appelle les modalités d'enonciation (1993: 118).

Las marcas que tienen una función demarcativa, pero al mismo tiempo un valor modal, conforman un paradigma de tres términos que corresponde a la oposición entre la aserción, y las dos modalidades marcadas: la interrogativa y la exclamativa. Las modalidades marcadas de interrogación y exclamación se señalan con los signos del mismo nombre, pues la modalidad no marcada se señala con el punto. Este valor modal conlleva características suprasegmentales específicas para la interrogación, la exclamación y la aserción. En cuanto a las propiedades sintácticas, las oraciones interrogativas y exclamativas comparten algunas, como los operadores, pero también tienen rasgos formales específicos. Por otra parte, semántica y pragmáticamente ambas clases de oraciones son también diferentes. Mientras la exclamativa es un acto de habla expresivo, orientado hacia el hablante, la interrogativa está orientada hacia el oyente. Semánticamente la oración interrogativa expresa una incógnita, una variable, de modo que son expresiones abiertas, incompletas que se pueden completar potencialmente con la respuesta. La exclamativa expresa una creencia del hablante y sus operadores fijan el valor de la propiedad a la que afectan, que se entiende como máximamente relevante para el hablante. Por el contrario, los operadores interrogativos preguntan por la determinación de la propiedad a la que se aplican[36] (Alonso Cortés 1999, Escandell Vidal 1999).

La segunda forma de calificar el enunciado refiere al señalamiento de la estructura enunciativa, pues la marca gráfica contribuye a individualizar los cambios

---

dubitativa, interrogativa y exclamativa. Distingue, además, la función de sustitución de unidades verbales.

[36] Alonso Cortés contrasta *¡Qué libros lee Pedro!* y *¿Qué libros lee Pedro?* En el primer caso, el operador *que* destaca la propiedad a la que se refiere, o sea, la clase de libros que lee Pedro, indicando

de sujetos del discurso en los casos de citas y de discurso directo. Los dos puntos señalan la toma de distancia entre segmentos mayores, diferentes desde el punto de vista de la construcción pero relacionados desde el punto de vista del sentido (Catach 1994). De ahí que puedan utilizarse, con o sin cambio de renglón, para señalar un cambio en el nivel enunciativo, pues otorgan la posibilidad de hablar a otro sujeto en el discurso, pero al mismo tiempo subordinan ese segmento al discurso del primer enunciador. La raya de diálogo se utiliza después de los dos puntos para separar el enunciador principal del segundo enunciador, para separar el discurso directo de lo que lo precede o lo sucede y para anunciar que los segmentos sucesivos reenvían directamente a los dos puntos de anuncio y no a la frase precedente (Catach 1994). Las comillas son las otras marcas del discurso referido y de la puesta en distancia. Permiten al enunciador tomar distancia de algún segmento no asumido, aislarlo y destacarlo del resto. Ahora bien, las marcas seleccionadas dependen de la naturaleza del texto (impresa o manuscrita) y del género discursivo. De la misma manera sucede con las marcas de expresividad o de énfasis.

En síntesis, y sin olvidar que se trata de una simplificación, podemos señalar entonces que las funciones centrales de las marcas de la zona visuográfica son la segmentación y la calificación de unidades en el texto escrito. Sin embargo, la heterogeneidad del inventario de elementos de esta zona y, al mismo tiempo, la flexibilidad e inestabilidad de sus funciones, nos exige reflexionar acerca de su naturaleza y la de las unidades que contribuyen a delimitar.

4.2.2. Naturaleza de la zona visuográfica

Como hemos visto, los componentes de la zona visuográfica permiten trazar el texto en el espacio, desde los niveles más globales hasta los más locales: "de même que les blancs sont les porteurs (portées) du texte, les signes de ponctuation doivent être regardés comme les porteurs (portées) des segments syntaxiques. Ils les précèdent, les suivent ou les entourent, mais ce son aussi et toujours des signes de segments" (Catach 1994: 54).

---

que para el hablante tienen un alto valor. La oración interrogativa, por el contrario, pregunta por la clase de libros que lee Pedro, pregunta por la determinación de esa propiedad.

Por lo tanto, queda claro que estas marcas permiten la constitución del texto a través de la segmentación de un todo. Segmentar implica delimitar un conjunto de otros o una parte de otras, o sea, establecer distinciones. Es conveniente recordar, además, que distinguir significa tanto discernir una cosa de otra como otorgar valores diferentes a aquello que se distingue. Por ello también en coincidencia con Anis (1988) y Halliday (1992) entendemos que las dos funciones centrales que cumplen las marcas de esta zona es distinguir unidades de distintas jerarquías en lo escrito y calificarlas indicando su tipo, esto es, su función en el discurso y su pertenencia a las distintas jerarquías enunciativas.

Sin embargo, también debemos recordar que, a lo largo del tiempo, esta segmentación tuvo que ver con la constitución de distintos criterios de análisis no excluyentes cuyo peso ha variado a lo largo de distintas épocas. Entendemos que las unidades que son el resultado de esta segmentación —tales como las palabras, las frases, los párrafos, las partes mismas de la silueta de un texto— no son unidades formales, sino unidades prácticas de la lengua escrita, producto de categorizaciones prácticas. Seguimos aquí a Berrendonner y Reichler Beguelin (1989), quienes sostienen que existe una distancia relativamente regular entre las unidades gráficas y las unidades lingüísticas, pues las primeras son el trazo de estructuraciones prácticas realizadas por usuarios, mientras las segundas son deudoras de la necesidad científica de consistencia en relación con una única perspectiva de análisis.

El punto de vista de los usuarios es, a diferencia del de los lingüistas, más utilitario y diversificado:

> (...) sont pertinentes pour eux l'aspect perceptif, le coût et l'efficacité pragmatiques, le prestige normatif, la fréquence ou rareté d'ocurrence, et pas seulement la valeur oppositive. Celle-ci importe d'ailleurs moins en elle-même que par l'usage que les locuteurs ont (ou n'ont pas) conscience de pouvoir en faire (Berrendonner et Reichler- Béguelin 1989: 107).

Estos criterios con los que operan los usuarios para determinar unidades gráficas son necesariamente no formales: "[la grammaire implicitement fournie par les représentations graphiques] en dit long sur leur pratiques métalinguistiques non formelles" (Berrendonner et Reichler-Béguelin 1989: 99).

Estas nociones utilizan al mismo tiempo muchos criterios facultativos, lo que les permite acomodarse fácilmente a distintas situaciones, frecuentemente inéditas. Las clases que conforman son, por tanto, de extensión elástica y las unidades son variables: "c'est alors la relation syntagmatique es constituant de qui se trouve affectée d'indecibilité: un segment du discours peut être indifféremment rangé comme constituant soit dans l'une, soit dans l'autre de deux unités consécutives" (p. 108).

Vemos que todas las unidades gráficas —palabras, frases, párrafos— se encuentran afectadas por este grado de indecidibilidad pues son unidades flexibles que no se conforman siempre por los mismos criterios. Así como los segmentos que las marcas de esta zona distinguen no son unidades formales, tampoco lo son las marcas gráficas. Hablamos de recursos porque no creemos que puedan ser considerados sólo como signos de un sistema, por cuanto son altamente sensibles a los contextos de uso. Esto explica que José Polo (1974) cuando se pregunta por el límite entre error ortográfico y libertad estilística en el uso de la puntuación, responda de la siguiente manera:

> Hay unos cuantos casos de fácil respuesta; pero gran parte de los mismos tendrán una u otra según la intención del escritor —si es consciente de las posibilidades del sistema puntuario—, el tema, el enfoque rítmico o reflexivo, los otros signos de puntuación que anteceden y siguen, etc. (1974: 110)

Si sumamos todos las reflexiones que hemos venido realizando sobre la zona visuográfica, veremos que reunimos una cantidad de elementos que inclinan la balanza mucho más hacia el polo de lo pragmático que de lo gramatical: estamos en el ámbito de la intención, de la convención, de marcas que inscriben distintas fuerzas ilocucionarias en un texto y que se describen en función de valores continuos e indeterminados (Leech 1983: 5).

Las marcas de esta zona son signos solamente en el sentido de "cualquier estímulo condicional (creado artificialmente por el hombre), que sea un vehículo para el dominio de la conducta ajena o propia" (Vigotsky, 1987: 90). Estamos más bien ante recursos que remiten a distintas clases de organizaciones en lo escrito. Tales organizaciones son relativas a la instauración de los enunciadores, a la modalización de los enunciados, a la jerarquía, estructuración y progresión de la

información en los distintos tipos de texto, a la actualización del discurso, a la organización sintáctica y también a fenómenos de orden prosódico, tales como la entonación y la pausa.

Sin embargo, y puesto que no toda la zona es homogénea, entendemos que puede a la vez haber sectores cuyo funcionamiento puede entenderse como si fuera un sistema. De hecho, muchos lingüistas desde distintas posiciones teóricas coinciden en intentar abordar la puntuación como sistema. Así, por ejemplo, hemos visto ya que Nina Catach distingue dentro de la puesta en página (*mise en page*), los signos de puntuación, que dependen del autor, son parte del texto y comunes a lo manuscrito y a lo impreso y que, además, formarían una serie de subsistemas relativamente coherentes. La unidad mínima sería el puntuema, unidad de forma y función, cuyo rango varía según la perspectiva de análisis.

Sin embargo, cuando Nina Catach, hace una propuesta de leyes de puntuación[37] vemos que estas leyes no son formales. Constituyen en verdad criterios de uso que afectan a dimensiones semánticas (fuerza de relación de sentido), sintácticas (clases de constituyentes de la frase), prosódicas (longitud de las frases), pragmáticas (inversión de orden, incisos), al sistema en sí mismo, o a la clase de uso que se debe hacer del sistema, como la ley de sobriedad. Por lo tanto, en verdad lo que hacen estas leyes es reforzar la opinión de Berrendonner en relación con que las categorizaciones prácticas de la lengua escrita no se realizan con criterios formales sino a través de nociones que suponen una multiplicidad de criterios de distinto orden.

---

[37] Las leyes que enumera Catach (1991, 1994: 121-122) son, reseñadas, las siguientes:

1. Primera ley: todo segmento sintáctico constituye al mismo tiempo un grupo de sentido. La puntuación no debe separar jamás lo que el sentido une estrechamente
2. Ley de anticipación: se trata de prever en lo oral la respiración y, en lo escrito, un signo, de modo de no detenerse de modo inoportuno
3. Ley de longitud: el número y la cualidad de los signos están en función de la longitud de las frases
4. Leyes de los accidentes del discurso: los accidentes del discurso, generalmente localizados al inicio o al final de la frase, llaman a los signos. Por ejemplo, la coma se utiliza en las yuxtaposiciones, los incisos, las inversiones de grupos.
5. Ley de sobriedad: A. No más signos que cosas a significar, B. No signos en cascada, o sea, una puntuación de grupo parcial debe borrarse ante una puntuación del mismo rango superior.
6. Ley de exclusión: ciertos signos se excluyen mutuamente.
7. Ley de neutralización: Si en un punto del discurso se deben colocar muchos valores y no se puede hacerlo sino por la misma marca, ésta no se realiza más que una vez.
8. Ley de absorción: Existen signos que no aparecen uno al lado de otro, aunque no indiquen los mismos valores. En ese caso, se realiza una única marca que se carga con su valor y con el de la otra marca.

Así, pues, aun en el dominio más restringido de la puntuación no estamos simplemente ante un sistema. Las marcas gráficas siempre abarcarán distintos dominios en cuanto a los criterios de uso, en cuanto a las posibilidades de funcionamiento. Hay marcas en relación con la prosodia y otras que son específicamente visuales, como dice Polo, "rasgos gráficos traducibles directamente a la imagen conceptual o significado, a la semántica o sentido del texto" (Polo J. 1974: 106). En cuanto a los criterios de uso en español, sucede lo mismo que hemos visto en otros idiomas. Cualquier intento de formulación de reglas generales termina en la combinación de criterios semánticos, sintácticos, prosódicos y discursivos[38]. Así, en la puntuación hay también ámbitos en los que se puede dar cuenta en términos de sistema, de los que la norma solamente realiza algunas posibilidades, pero estos "sistemas" nunca serán unívocos ni homogéneos.

Existen otras formulaciones que intentan dar cuenta del funcionamiento de la puntuación como sistema. Por ejemplo, la propuesta de Nunberg (1992) para la puntuación del inglés, y en particular, para la modalidad americana. Este lingüista sostiene que la puntuación es, de hecho, un subsistema lingüístico que forma parte de otros recursos gráficos. Todos funcionan como indicadores de un sistema de categorías textuales de lenguaje escrito. Pero, a diferencia de Nina Catach quien nunca deja de lado la relación entre puntuación y entonación, Nunberg señala los límites de un enfoque "transcripcional" en el ámbito de la puntuación: "What the transcriptional view of punctuation buys us, in the end, is a theoretically uninteresting account of what is in any event a not very good correlation" (1992: 15). Entiende, por consiguiente, la puntuación como un sistema autónomo que admite en el estudio en sus propios términos.

Lamentablemente, su estudio se restringe solamente a los indicadores independientes de género utilizados para indicar categorías en el nivel del párrafo o menores que el párrafo. Presenta así, reglas sintácticas, de presentación (es decir, grafológicas) y semánticas que determinan el uso de categorías textuales. No obstante, no podemos entrar en detalles porque la mayoría de las reglas sintácticas y

[38]Así, uno de los intentos más acertados de formulaciones sobre uso de puntuación en español también combina distintos criterios: "el motor de la puntuación española, como cualquier otra en el fondo, es semántico; que, cuando coincide con la pausa fonética, no hay problema; y, cuando se "distorsiona" lo semántico por excesiva longitud o hipérbato, se recurre a la puntuación prosódica como un amortiguador o encauzador, respectivamente" (Polo 1974: 111)

semánticas postuladas para las categorías textuales son sólo válidas para el inglés y operan fundamentalmente en el nivel de lo que denomina oración de texto.

Como ya dijimos, en el presente trabajo nos ocuparemos solamente de las marcas que funcionan en el nivel de la frase y del texto, excluyendo aquellas que actúan en el nivel de la palabra[39].

4.3. La zona visuográfica y los usuarios

Concluiremos este capítulo reflexionando sobre la clase de exigencias que impone el uso de las marcas de esta zona a los usuarios, pues en el próximo afrontaremos la relación que establecen los niños con estas marcas. Podemos comenzar realizando una comparación. En la antigüedad, solamente especialistas podían leer un texto en voz alta, especialistas que podían introducir o no la puntuación con el fin de resolver las ambigüedades que conllevaba la escritura continua. En la actualidad, toda esa exigencia se ha trasladado al escritor quien es el responsable de orientar la interpretación del lector a través de todos los recursos que proporciona el lenguaje escrito. Por tanto, la producción de un texto escrito exige ya un sujeto que opera en el marco de los criterios y valores propios de la misma cultura escrita, es decir, un sujeto competente para participar en el discurso de las comunidades textuales de las sociedades con escritura. Hablamos, evidentemente, de un especialista.

¿Cuáles son las consecuencias de trasladar la exigencia del uso de la marca gráfica al productor del texto? La sola presencia de estas marcas en un escrito supone ya un grado importante de elaboración y la conciencia del autor de la necesidad de colaborar en la legibilidad del texto. Por eso entendemos que el uso de la marca de la zona visuográfica conlleva exigencias de orden metalingüístico. Ya vimos que los criterios con los que operan los usuarios para determinar unidades gráficas suponen el ejercicio de una práctica metalingüística. Nos detendremos un poco en esta idea.

[39] Volveremos sobre este tema en el Capítulo 3. Podemos adelantar la razón fundamental de esta exclusión: entendemos que la complejidad lingüística y psicolingüística de la problemática de segmentación de palabra merece un estudio particular que no nos proponemos realizar aquí.

Claude Hagège planteaba con claridad que "l'écriture est une analyse linguistique à des degrés divers de conscience" (1985: 102). Observaba asimismo que:

> L'écriture alphabétique a nourri une réflexion sémiotique propre à l' Occident. (...) Il est remarquable qu'on ne trouve pas en Chine cette valorisation étonnante de la parole, du verbe, de la syllabe ou de la voyelle qui est attestté dans toutes les grandes civilisations anciennes depuis le bassin méditerranéen jusqu'à l'Inde (p.108).

No está aquí solamente la idea más conocida de que la aparición de una clase determinada de escritura depende de la toma de conciencia de los elementos de una lengua determinada, distintos según el tipo de lengua de que se trate. Se puede entender también la idea inversa que es aun más interesante, a saber, que la escritura provee una forma que permite pensar y analizar el habla en determinados términos. Por consiguiente, según sea la clase de sistema de escritura en cuestión será el aspecto del habla que se vuelva consciente.

David Olson, situado ya en el campo de la psicología, define con mayor claridad este problema al sostener que

> la escritura fue responsable de hacer consciente aspectos de la lengua oral, es decir, de transformar esos aspectos en objetos de reflexión, análisis y diseño (Olson 1998: 290).

Esta idea se puede entender de dos maneras. Por una parte, interpretamos que en gran parte nuestro conocimiento metalingüístico[40] es un producto de la escritura. En este sentido, investigaciones psicolingüísticas autorizan a sostener que "nuestra percepción del lenguaje y sin duda nuestro conocimiento metalingüístico son, en gran medida, producto de lo escrito" (Tolchinsky 1995: 65)[41].

---

[40] Se puede sostener en términos generales que el uso el lenguaje es inconsciente y transparente; por el contrario, para la conciencia metalingüística el lenguaje es opaco, a punto tal que el sujeto puede llegar a hablar acerca de él. Sin embargo, esta caracterización debe ser tomada con cuidado, pues hay permanentes fluctuaciones de un extremo a otro (Tolchinsky 1995).

[41] A partir de investigaciones realizadas sobre comportamientos de segmentación de niños israelíes y españoles se puede inferir que la adquisición de un sistema de notación restringe las manipulaciones de los enunciados a aquellas que son relevantes para el mismo sistema. En una segunda instancia, al parecer, el interjuego entre sistemas de escritura y las formas de segmentación de cada lengua hacen que los comportamientos de los sujetos difieran. Por ejemplo, los niños deletrean en castellano y no en hebreo (Tolchinsky 1995)

Se puede entender también que si la misma escritura provee entonces un modelo de análisis del lenguaje —aunque también del mundo y de la mente—, incrementando la posibilidad de reflexionar sobre él, se convierte entonces en una actividad metalingüística. Evidente, si bien son éstas dos maneras de comprender la relación entre la escritura y la conciencia, no dejamos de estar ante el mismo proceso:

> Simplificamos en exceso cuando decimos que los escritos "representan" las estructuras lingüísticas implícitas del habla —los fonemas, por ejemplo— en un medio gráfico. Mi hipótesis es que las escrituras representan estructuras lingüísticas sólo en el sentido de que proveen un modelo para ellas. La diferencia es importante por lo que cada perspectiva supone. La primera supone que los fonemas están disponibles para la conciencia y, por tanto, son directamente expresables en el nuevo medio. La segunda supone que la escritura es responsable de volverlas conscientes. Si la escritura proporciona el modelo, entonces es ella la que define las categorías, y las propiedades fónicas podrían oírse en términos de estas categorías. (Olson 1998: 291)

Si este razonamiento es válido para la zona alfabética, es posible pensar que la última zona en constituirse, la zona visuográfica, sea en verdad un análisis en sentido inverso de la cadena alfabética. Si la zona alfabética se crea en virtud de un análisis que descompone en unidades discretas el continuum del habla, la zona visuográfica supone a su vez un análisis de la cadena alfabética, pero de otro orden y con un sentido inverso al anterior, que tiene un doble propósito: por una parte, el de restituir, aunque transformada, la continuidad del habla; por otra parte, el de poner de relieve, perceptivamente, la organización de lo dicho. Operaría, por tanto, como una metaescritura, posible solamente cuando ya hay un nivel de lenguaje escrito desarrollado.

Para situar mejor las implicancias de esta hipótesis deberíamos considerarla a la luz de un principio general que Roy Harris, desde la semiología, establece para dar cuenta de cómo el signo escrito adquiere la función del análisis lingüístico frente a la lengua hablada. Este semiólogo establece que

> *x* acquiert une valeur sémiologique dans une dimension *y* si *x* permet d'intégrer systématiquement certaines activités dans cette dimension *y*, soit entre elles, soit avec d'autres activités. Cette intégration, pourtant, entraîne automatiquement une nouvelle conception de la dimension en question. (1993: 368)

Entonces, restituir la continuidad del habla a través de marcas visuales en la discontinuidad impuesta por la escritura alfabética significa restituir la continuidad de un habla, sí, pero de un habla transformada por la escritura. Y viceversa, la marca gráfica adquiere un valor lingüístico en tanto supone una transformación radical de las dimensiones organizativas del discurso y sus partes constitutivas. Es la escritura misma a través de sus transformaciones la que ha creado nuestra idea de las unidades prácticas de palabra, de frase, de párrafo, de texto. Son unidades fundamentalmente gráficas producidas por la misma escritura, porque solamente la gente que opera desde una cultura alfabetizada puede producirlas. Por ejemplo, es sabido que la sintaxis que produce alguien que entiende la puntuación no es igual que la sintaxis de alguien que no lo hace. El uso de las marcas de esta zona, en definitiva, supone agentes de la cultura letrada capaces de producir, desde la lógica que impone la lengua escrita, unidades que ya son el resultado de un análisis de segundo orden sobre la escritura. Por eso creemos que con acierto puede pensarse que

> (...) tanto la oralidad como la escritura deben ser pensadas no como vehículos de propagación de la palabra sino como procesos de formación de los mensajes verbales. (Dorra 1997: 29)

Por ello las marcas gráficas introducen en la página escrita solamente una suerte de "simulación" de la continuidad del habla, porque se trata en verdad de una operación transformada por la integración de lo oral en una nueva síntesis audiovisual, definitivamente diferente. Desde el momento en que determinadas marcas gráficas portan, potencial y efectivamente, el silencio, el ritmo y la modulación, hay una síntesis nueva, en la que el componente visual casi siempre manda. Así, el sentido y la duración del tiempo pueden devenir espacio, y viceversa. Esta integración crea ineludiblemente nuevos valores semiológicos.

Hemos visto cuán lentamente se han instaurado estas convenciones gráficas, que condensan en la página escrita la clase de relación que se establece entre escritor y lector; en definitiva, el valor mismo que la escritura adquiere en nuestra cultura, el grado de integración que tiene la página escrita en la vida social de una comunidad. En este sentido es cierto que la escritura más que expresión de un mensaje, es en

verdad “textualización de un objeto” (Harris 1993: 370), textualización imposible sin estos recursos ópticos, cuyo uso supone el dominio de la lógica de la cultura escrita.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

CAPÍTULO 2:

LOS NIÑOS Y LA ZONA VISUOGRÁFICA: EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA Y PSICOLINGÜÍSTICA

1. INTRODUCCIÓN

El problema que nos ocupa en este trabajo, la relación del niño con la zona visuográfica en la escritura de textos, ha sido escasamente estudiado. Además, la investigación se ha desarrollado de manera aislada y dispersa, es decir, no sólo contamos con pocas indagaciones, sino que éstas no hacen referencia a las otras o lo hacen de un modo muy general.

Por consiguiente, se impone informar con cierto detalle acerca de las investigaciones realizadas en este campo, y luego evaluarlas para poder situar los parámetros en los que se desarrollará nuestro trabajo. Ambos objetivos se corresponden con los dos apartados en los que está organizado este capítulo.

En el primer apartado expondremos los principios teóricos, las decisiones metodológicas y las conclusiones de las investigaciones realizadas. La modalidad adoptada para esta exposición conlleva la exigencia de organizar las perspectivas disciplinarias desde las que los estudios fueron realizados. Hemos considerado dos grandes campos: el de los estudios cuyo marco teórico y principios de análisis son fundamentalmente lingüísticos y el de los estudios psicolingüísticos.

En el segundo apartado realizaremos una evaluación global de estos antecedentes. Para ello hemos seleccionado problemas metodológicos[1] que juzgamos centrales en relación con la naturaleza de la indagación que nos proponemos. De esa manera podremos discutir las decisiones adoptadas por las distintas líneas de trabajo en la dimensión epistemológica, en la estrategia general de investigación y en las técnicas de recolección y análisis de información empírica.

El objetivo de este capítulo es, pues, abrir la discusión sobre las posibilidades metodológicas que se pueden plantear en una investigación que tiene como objeto la relación de los niños con las marcas de la zona visuográfica.

[1] Es necesario aclarar que no tenemos una visión restringida de metodología, sino que entendemos la metodología como un proceso que posibilita la confrontación entre un material teórico-conceptual y un material empírico con el objeto de producir conocimiento (Sirvent 1998). Este proceso se desenvuelve en tres dimensiones: la epistemológica — decisiones sobre las categorías, conceptos, finalidad, etc. con los que se construye el material de investigación—, la estrategia general de

2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE LOS NIÑOS Y LA ZONA VISUOGRÁFICA

Así como son escasos los estudios lingüísticos sobre las marcas de la zona visuográfica, también lo son las investigaciones acerca de la relación que los niños mantienen con las mismas. Contamos con pocos estudios, la mayoría de los cuales estudia específicamente la puntuación. Sin embargo, todos toman en cuenta en algún momento del trabajo, la mayoría de las veces como decisión metodológica, la estrecha relación que existe entre puntuación y otras marcas de la zona visuográfica, fundamentalmente el espacio.

Hemos visto ya algunas de las razones que pueden explicar esta carencia, pero nos extenderemos todavía un poco más sobre este tema señalando las razones que aducen los mismos investigadores (Passerault 1991, Hall 1996, Ferreiro 1996). Algunas de estas razones se deben a la naturaleza del objeto que nos ocupa: al ser marcas específicas de lo escrito, han sido dejadas de lado no solamente por la lingüística, como hemos visto, sino también por la psicolingüística. La psicolingüística, como la lingüística, fue también hasta la década de los setenta una psicolingüística de lo oral, aunque sus unidades de análisis —en particular la palabra y la oración— fueran en verdad unidades definidas en virtud de la existencia de la escritura.

Por otra parte, la investigación psicogenética en Latinoamérica, pionera en la fundación de la psicolingüística de lo escrito, se ha centrado en su primera etapa (Ferreiro & Teberosky 1988 [1979]), la más consistente y consolidada, en la construcción por parte del niño de la zona alfabética. Probablemente esto se debe, en parte, a que aprender a leer y escribir en Occidente ha significado frecuentemente apropiarse del sistema alfabético. También contamos con numerosas investigaciones acerca de cómo los niños enfrentan los problemas relativos a la ortografía, probablemente debido a que la ortografía tiene más relevancia perceptiva que la puntuación y, por tanto, más impacto social.

A estas dos últimas observaciones podríamos agregar, además, que la naturaleza del objeto que enfrentan los niños es radicalmente diferente en cada caso.

---

investigación — decisiones sobre las líneas generales previstas como andamiaje del trabajo— y finalmente, las técnicas de recolección y análisis de información empírica.

La zona alfabética, que hemos llamado aquí zona fonográfica en sentido estricto, posee una lógica regular de funcionamiento que los niños reconstruyen paulatinamente a través de un proceso de formulación de hipótesis que serán a su vez contrastadas con la información que provee el medio (Ferreiro & Teberosky 1988 [1979]). Reconstruir esa zona es en verdad reconstruir sus leyes de composición[2]. De hecho, el último período de construcción de la zona consiste en el logro de la alfabeticidad, esto es, del establecimiento de una correspondencia entre fonema y grafema[3].

Una vez alcanzada la alfabeticidad, los niños deben hacer frente a los problemas ortográficos, pues como hemos visto, no existe un principio fonográfico estricto en los sistemas de escritura alfabéticos. El niño se enfrenta así al hecho de que una identidad de sonido no garantiza identidad de letras, ni una identidad de letras una identidad de sonidos, o al hecho de que la presencia de una letra no supone la presencia de un sonido; descubrirá entonces que debe reingresar el problema del significado en la zona alfabética de la escritura. Sin embargo, aun en esta zona fonográfica en sentido amplio estamos ante convenciones que imponen elecciones cerradas: una elección es acertada o desacertada.

No sucede lo mismo en el caso de lo que hemos llamado zona visuográfica, pues estamos, como hemos visto, ante una situación muy diferente. Ciertamente las marcas de esta zona están reguladas por convenciones, pero mucho más flexibles; por lo tanto, hay elecciones involucradas. Los escritores pueden plantearse estas decisiones cuando escriben y, si lo hacen, deben, por supuesto, resolverlas. Ni siquiera las marcas internas al texto, conocidas como puntuación, son fácilmente categorizables. Hemos visto que aun hoy existen desacuerdos respecto de si su

---

[2] Nos referimos aquí a la posición psicogenética que sostiene que " (...) en la teoría de Piaget, la comprensión de un objeto de conocimiento aparece estrechamente ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir ese objeto, por haber comprendido cuáles son sus leyes de composición" (Ferreiro & Teberosky 1988 [1979]: 35)

[3] La investigación psicogenética (Ferreiro 1990) conceptualiza la escritura como sistema de representación, cuya construcción "involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación (pág. 9). Por consiguiente, el aprendizaje de la lengua escrita consiste en comprender la naturaleza de ese sistema de representación. Su investigación ha permitido establecer un único proceso evolutivo: "Desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles siguen una sorprendentemente regular línea de evolución, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas. Tres son los grandes períodos que pueden distinguirse, al interior de los cuales caben múltiples sub-divisiones: la distinción entre el modo de representación icónico y no-icónico; la construcción de formas de diferenciación

comportamiento es gramatical o retórico. No podemos olvidar, además, como hemos visto al revisar la historia de su constitución, que estamos ante recursos muy sensibles a los cambios que se producen en las comunidades de lectores, y aun ellos mismos productores de cambios.

Podemos dar finalmente otra razón para este vacío. Estamos ante marcas cuyo ámbito de funcionamiento es el texto. Si bien hay marcas que funcionan en el ámbito de la palabra y en el interior de la frase, hay otras que separan frases, y, por tanto, son exteriores a la frase. La psicolingüística, durante años, ha sido dominada por una psicolingüística de la frase, y el estudio de estas marcas gráficas sólo podía ser realizado desde una psicolingüística del texto.

Todas éstas son razones que explican que estemos en un campo de investigación en el que no hay tradiciones consolidadas. Por ello, como veremos, no hay acuerdo todavía en cuáles son las entidades que forman parte del dominio de investigación o las normas epistémicas y metodológicas que orientan estos estudios. Se vuelve entonces imprescindible dar cuenta en este capítulo del estado de la investigación en este campo. No será una tarea fácil, puesto que los estudios con los que contamos pertenecen a distintas posiciones teóricas y frecuentemente no establecen conexión entre sí. Las investigaciones a las que nos referimos se realizaron en distintos idiomas —inglés, francés, italiano, español, portugués—. Hemos seleccionado, debido a las características de nuestra investigación, solamente los estudios lingüísticos y psicolingüísticos que se refieren a la marca desde la perspectiva de la producción de texto en el niño.

En cada investigación hay una coherencia entre su posición epistemológica y su metodología. Para posibilitar, por una parte, la comprensión de esa coherencia y, por otra, los alcances y límites de cada planteamiento, reseñaremos las investigaciones realizadas sin incluir más evaluación que la que suponen los criterios de relevancia seguidos para elaborar la reseña. Por otra parte, conservaremos el metalenguaje que cada investigación utiliza.

2.1. Estudios lingüísticos

(control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualidativo y cuantitativo); la fonetización de la escritura (que se inicia con un período silábico y culmina en el período alfabético)" (pág. 14).

Abriremos el campo de estudio lingüístico con dos estudios (Kress 1994 [1982], Simone 1991) que, aunque tratan marcas gráficas en particular y no tienen un amplio respaldo empírico, brindan potentes hipótesis de trabajo para la investigación acerca de la relación con los niños con las marcas gráficas. Comentaremos después el único estudio (Jaffré 1988) que se ocupa de toda la zona visuográfica, que es llamada dominio extra-alfabético (*domaine extralfabétique*). En tercer lugar, desarrollaremos las conclusiones más importantes de un conjunto de investigaciones norteamericanas de lingüística aplicada (Calkins 1980, Edelsky 1983, Cazden, Cordeiro & Giacobbe 1985, Cordeiro 1988). Son estudios en contextos escolares y, por tanto, contemplan la incidencia de la enseñanza en el uso de puntuación.

2.1.1. La coma en el sistema semiótico de escritura

Simone (1991) establece, al iniciar su artículo, un paralelo general entre filogénesis y ontogénesis: la puntuación es tardía en la evolución de la escritura y su uso plantea dificultades a los adultos alfabetizados. Este último hecho, sostiene, se verifica en particular para la coma. Invoca razones de distinto orden para esta dificultad: la coma cumple una variedad de funciones y constituye una interfaz entre distintos planos estructurales. En efecto, convoca en un mismo momento información sintáctica, textual y pragmática, lo que da lugar a complejos fenómenos de superposiciones y neutralizaciones. Si bien las reflexiones de Simone se refieren especialmente al italiano, este lingüista aclara que pueden extenderse a otras lenguas y nosotros, en particular, entendemos que son perfectamente válidas para el español.

El análisis se basa en una hipótesis semiótica sobre el sistema gráfico de la lengua que Simone desarrolla en tres puntos:

a) A pesar de su apariencia, el sistema gráfico de la lengua es sólo una aproximación imperfecta al sistema fónico de la lengua, pero constituye un sistema semiótico autónomo, dotado de una gramática propia. Esta diferencia significa que también la adquisición del sistema gráfico será en gran medida independiente de la de la lengua hablada.

b) Algunos elementos del sistema gráfico están dotados de funciones diversas, aunque permanezcan físicamente estables. La coma es un ejemplo, pues su forma material tiene un rendimiento funcional elevado.

c) El sistema de puntuación tiene una importante función reveladora de estructura, pues muestra que los enunciados[4] están estructurados (dotados de diversos estratos jerárquicamente ordenados), lo que contrasta fuertemente con la apariencia lineal que presentan a primera vista.

A partir de esta base teórica, Simone realiza un análisis de la coma desde tres perspectivas: estructural, de las relaciones entre unidades y entonacional.

Desde el punto de vista del análisis estructural, este lingüista distingue así dos clases de comas: una *coma que abre y/o cierra* (*virgola che apre e/o chiude = VAC*) y una *serial* (*virgola seriale=VSE*). La coma serial divide unidades de la misma naturaleza, es decir, unidades con el mismo peso sintáctico. La coma que abre y/o cierra señala gráficamente el inicio y el fin de unidades que están, desde el punto de vista sintáctico, insertas en una unidad mayor. Si la unidad marcada se encuentra en el enunciado en posición inicial o final, desaparece una de las marcas, lo que indica que entre los signos de puntuación existe una jerarquía de fuerza y que esta clase de coma está sujeta a neutralizaciones[5]. En el texto escrito, la coma puede presentar una forma más compleja, pues diversas parejas de comas se pueden insertar unas en otras. Se deduce, pues, que esta marca gráfica tiene una sintaxis jerarquizada y compleja, como la sintaxis de la misma lengua. En efecto, el razonamiento de este lingüista tiende a homologar este funcionamiento gráfico con los de otros elementos propios de otros niveles lingüísticos. La coma es una marca de confines pues indica confines sintagmáticos. Si los sintagmas son unidades jerárquicas que se pueden insertar unos en otros, entonces puede pasar más de un confín por una misma posición de la cadena. Es posible, entonces, que en un confín deba haber dos comas, una para cada uno de los límites que pasan por ese punto. En ese caso, una regla del sistema gráfico impide la duplicación inmediata del mismo elemento gráfico y se coloca una sola coma. Estamos, entonces, ante una archicoma, que neutraliza las otras que deben pasar por ese punto.

Desde el punto de vista de las relaciones semánticas entre unidades, se plantean distintas posibilidades que Simone resume en un esquema:

---

[4] Respetaremos, como dijimos, el metalenguaje utilizado en los trabajos: los términos *enunciado*, *frase*, *oración*, *proposición* dependen del marco teórico desde el que se plantea la investigación.

Tipo	*Relazione segnalata*
VAC	(a) inquadra un sintagma incassato
	(b) indica un'identità di referente
	(c) isola il tema
VSE	(d) indica un elenco o una serie
	(e) indica coordinazione tra elementi dello stesso "peso" sintattico

Figura Nº 1

La coma: relaciones entre unidades

(Tomado de Simone 1991: 227)

Desde el punto de vista entonacional, se señala que los distintos tipos de coma comportan distintos tipos de entonación y de pausa.

Simonr demuestra así que la coma tiene un funcionamiento complejo en el que intervienen distintos niveles de organización (el sintagmático, el de las relaciones semánticas, el entonacional). Este funcionamiento da lugar así a una variedad de tipos de comas que, sin embargo, no se manifiestan gráficamente como distintas.

Ahora bien, ¿cuáles son las implicancias que este estudio tiene en la adquisición de la puntuación? Simone sostiene que en el niño, tanto cuando escribe como cuando lee, los distintos tipos de coma se presentan en secuencia evolutiva, es decir, presentan una jerarquía de accesibilidad. Esta jerarquía, ordenada desde el grado máximo al grado mínimo de accesibilidad, es, según Simone, la siguiente:

VSE d
VAC c
VAC a
VSE e
VAC b

Figura 2

La coma: jerarquía de accesibilidad[6]

(Tomado de Simone 1991: 231)

[5] La neutralización se produce según la siguiente escala: . > ; > ,

[6] Las comas se utilizarían entonces en el siguiente orden: 1) coma serial que indica un enumeración o una serie, 2) coma doble que aísla un tema, para ponerlo en evidencia ante el rema, 3) coma doble que

Como se ve, subyace la idea de que existe una estrecha relación entre la naturaleza del objeto a construir y la forma en que los niños se relacionan con él. Aún más, la naturaleza del objeto puede explicar el proceso que seguirá la adquisición. Si la puntuación es un sistema semiótico cuyas reglas de funcionamiento, que tienen distinto grado de complejidad estructural, se pueden abstraer, el orden de la adquisición está en relación con el grado de complejidad de las reglas. Esta hipótesis fuerte queda clara en las palabras con las que Simone cierra este artículo:

> Se così è (e sarebbe importante verificare queste affermazioni con un'estesa indagine empirica), bisogna forse supporre che quest'ordine di acquisizione si spieghi in base ad un principio strutturale: vengono acquisite per prime le virgole che riflettono una minore quantità di struttura, e quelle che comportano la minore rielaborazione cognitiva (1991: 231)

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

2.1.2. La noción de oración en la escritura de niños

En esta sección daremos cuenta de una de las investigaciones que, por las hipótesis que sustenta, constituye uno de los antecedentes más importantes para nuestra investigación. Nos referimos al trabajo de Kress (1994 [1982]) que, debemos precisar, no se plantea como objetivo estudiar las marcas gráficas por sí mismas sino el desarrollo de la noción de oración *(sentence*) en la escritura de niños. Sin embargo, esclarece el debate planteando que no se puede entender el modo en que los niños usan la puntuación si no se toma en cuenta que es un proceso que forma parte de un proceso mayor: el del aprendizaje de un nuevo modo de lenguaje, el lenguaje escrito. Los rasgos contextuales típicos de producción de ambas clases de lenguaje son diferentes, pero lo más importante en este tema es que el lenguaje escrito conlleva una organización sintáctica y textual muy diferente de la del lenguaje hablado. Esta posición supone, naturalmente, replantear por completo el alcance y el significado del proceso de alfabetización. Se entiende entonces que aprender a escribir involucra

---

encuadra un sintagma inserto, 4) coma serial que indica coordinación de elementos del mismo "peso" sintáctico, 5) coma doble que indica una identidad de referentes.

mucho más que el aprendizaje del mecanismo de la escritura, es decir, involucra mucho más que el dominio de un sistema notacional:

> The assumption that by learning "to write the symbols arranged and spaced correctly" the child is learning to write, o that creating "the written equivalent of his spoken language" is what is involved in the learning of writing is a grotesque misconception(...) Learning to write involves the learning of new forms of syntactic and textual structure, new genres, new ways of relating to unknown addressees (1994 [1982]: 62).

Kress sienta así lo que es, a nuestro juicio, una de las bases centrales en la investigación del uso de la marca gráfica por los niños: su estrecha relación con la forma en que el niño construye el texto y con su grado de dominio de los géneros discursivos, que constituyen no sólo las formas convencionales de lo escrito, sino también un nuevo modo cognitivo de organización del mundo.

Con respecto a la marca gráfica en particular, la primera conclusión importante que se puede extraer de esta investigación es que la segmentación realizada por los niños en el texto escrito tiene una motivación textual y no sintáctica. Kress sostiene que la oración no es una unidad del lenguaje hablado sino del lenguaje escrito. Por lo tanto, cuando los niños aprenden a escribir tienen que establecer gradualmente lo que es una oración. En este proceso inciden dos factores: uno tiene que ver con la estructura interna de la oración y otro con su función como constituyente de un texto:

> The sentence has to meet two kinds of demands: those of its internal integration, coherence and consistency, and those which arise as the consequence of its specific place in a larger text, expressing cohesion with other elements of the text and integration into that text. Both aspects have to be expressed by the structure of the individual sentence. However, the motivation for each is distinctly different. (Kress 1994 [1982]: 72).

Por lo tanto, Kress entiende que no se puede separar el estudio de la segmentación que realizan los niños en un texto, de la clase de desarrollo tópico que el mismo tiene y de la forma lingüística en que se expresa ese desarrollo en la estructura textual. Las unidades en las que se expresa esa segmentación pueden no ser convencionales, pero responden a una motivación estrechamente relacionada con la clase de desarrollo de la estructura tópica que tiene ese texto en particular. Puede ocurrir así que una oración no tenga tanto significado para el niño como otras clases

de unidades gráficas, como la línea, por ejemplo. Así, podemos encontrar textos escritos por niños cuyas oraciones tienen la extensión de una línea, por lo que se puede pensar que los dos conceptos están copresentes. Esta elección de un criterio gráfico de segmentación, claramente no convencional, podría indicar que "the child may be searching for a unit which can express some unified coherent concept which the child needs to express" (p. 73). Según Kress, el eje unificador de la segmentación que los niños realizan en la narrativa parece depender y derivar de la noción de conexión tópica; por consiguiente, no se trata de un experimento sintáctico sino textual. De hecho, las unidades delimitadas no tienen que ver con las oraciones del lenguaje adulto, sino más bien con el párrafo. La línea puede ser así un mini-texto con coherencia, pues presenta elementos tópicamente conectados. Sostiene además que la línea "visually it suggest the kind of integration, self-containment and completeness which the child wants" (p. 75).

Apoyado en este análisis, Kress niega que la ausencia de la unidad de oración en las primeros escritos de niños se deba a problemas de orden sintáctico, pues los escritos ponen de manifiesto una sintaxis suficientemente compleja. Entonces, la motivación de esta clase de segmentación no es sintáctica sino textual, pero tiene efectos sintácticos:

> (...) sentences in early writing are primarily textual units, and that the child's attempt to work towards a definition of the sentence is a textual rather than a syntactic process. It is a matter of handling discourse, text rather than isolated syntactic units (Kress 1994 [1982]: 76).

La segunda conclusión es que el género discursivo tiene una clara incidencia en la clase de segmentación que realizan los niños. En efecto, Kress señala que los niños no operan de la misma manera cuando realizan segmentaciones en los textos narrativos que en los textos descriptivos. En el texto narrativo el orden de las oraciones está dado por la secuencia de sucesos propia del mundo descrito, pero en el texto descriptivo no se da la misma situación. Las oraciones pueden ir en cualquier orden, pues muchas veces el texto existe solamente como una colección laxa de hechos agrupados alrededor de un tópico. De esta manera, Kress sostiene que los géneros discursivos ejercen demandas cognitivas y lingüísticas diferentes en cada caso: "it might be said that in narrative writing events control the writer, whereas in non-narrative writing the writer has to control events" (p. 79).

La tercera conclusión es que en el desarrollo hacia una concepción adulta de oración, hay dos factores que tienen importancia: uno de orden interno al texto y otro de orden externo pero que se manifiesta por rasgos lingüísticos. Nos referimos respectivamente a la aparición del párrafo y a la concepción abstracta de destinatario. Según Kress, el desarrollo de la estructura textual tiene un efecto inmediato sobre la oración. La aparición del párrafo constituye un avance porque constituye una forma de codificar segmentos tópicos significativos del texto completo. Así, sostiene:

> It seems that one of the consequences of the achievement of the paragraph is that it frees the sentence from paragraph-like functions, thereby permitting the development of the sentence as a linguistic unit with structural, textual and semantic features in its own right (p. 94).

La aparición de una unidad intermedia entre el texto y la oración permite el manejo de un segmento mayor del desarrollo tópico y de la estructura del texto; por consiguiente, posibilita que la oración tenga una mayor precisión, reducción y condensación del contenido e integración sintáctica. Queda claro así que alcanzar el dominio de la sintaxis de lo escrito es una consecuencia de la complejidad textual. El otro factor que representa un importante papel en este proceso es la forma de concebir al destinatario. Según Kress, es necesario dejar de concebir un destinatario inmediatamente presente para desarrollar una estructura conceptual y textual independiente de sus demandas.

Este aporte sienta bases que juzgamos fundamentales para entender el valor y los criterios que orientan la segmentación de unidades en la escritura de los niños: la oración como unidad del lenguaje escrito, la relación estrecha entre su desarrollo y el desarrollo textual y, finalmente, la variación que ejercen los géneros discursivos en su uso. Merece la pena contrastar estas hipótesis con más investigaciones, tarea que todavía no se ha desarrollado.

2.1.3. El dominio extra-alfabético en las producciones de niños

En este apartado daremos cuenta del único trabajo que se ocupa de la totalidad de la zona visuográfica. Nos referimos a un estudio de Jean-Pierre Jaffré (1988) que, si bien se sitúa en el dominio de la adquisición del lenguaje, se concreta

fundamentalmente a partir de variables lingüísticas. De ahí la ubicación del mismo en esta sección.

Su objetivo central es cuestionar la relación que existe entre actividades de recepción y actividades de producción con el propósito de evaluar las posibilidades que ambas ofrecen para que surjan capacidades de análisis de la totalidad de elementos que componen la escritura. Al respecto sostiene:

> nous souhaitons montrer que, au-delà des activités de lecture et de production graphique, il existe des formes de compétence qui, loin d'être spécifiques, particulières, relèvent au contraire de constructions psychologiques relativement homogènes et largement déterminées par les caractéristiques fondamentales du système d'écriture. (...) Pour désigner la compétence qui résulte de ce travail d'analyse de l'écrit, nous emploierons le terme "métalinguistique" (1988: 20)

Para demostrar que las características de lo escrito ejercen influencia en la conformación de competencias metalingüísticas, tomará como objeto de estudio lo que él llama "domaine extralphabétique" que, según hemos visto, coincide con lo que nosotros hemos llamado zona visuográfica. Sostiene que un análisis funcional de estas marcas permite distinguir entre puntuación de palabra, frase y texto. La palabra y el texto constituyen, respectivamente, la unidad mínima y la máxima de la producción gráfica. Realiza una clasificación de marcas gráficas pertenecientes a cada ámbito de funcionamiento que juzgamos conveniente presentar en el siguiente cuadro:

Puntuación de palabra[7]	Mayúscula de palabra Guión Comillas Apóstrofo[8] Punto de abreviatura Blanco de palabra
Puntuación de frase[9]	Mayúscula de frase Punto Coma[10]

[7] "La ponctuation de mot désigne l'ensemble des marques extralphabétiques qui s'appliquent à un ensemble ordonné, solidaire et significatif de lettres compris entre deux blancs graphiques" (1988: 23).
[8] Este signo es, por supuesto, exclusivo del francés y no se extiende al español.
[9] La puntuación de frase refiere a un grupo de marcas intermedias: "Elles désignent les limites de segments inférieurs aux paragraphes mais supérieures aux mots" (1988: 24).

Dominio Extra-alfabético y lingüístico		Punto y coma Dos puntos	
	Puntuación de texto[11]	Punto final Mayúscula inicial Raya Dos puntos Comillas Punto y aparte	Diálogo
		Blancos	Blancos de texto[12] Blancos de título y subtítulo Márgenes, interlíneas Blancos de párrafo (sangría, interlíneas)

Figura 3

Dominio extra-alfabético y lingüístico

Cuadro elaborado a partir de Jaffré 1988: 23,4

Jaffré trabajó con textos escritos por niños entre cinco y siete años en talleres escolares de lectura y escritura.

Con respecto a la disposición del texto en el espacio, este investigador observa la importancia que tiene este factor tanto en la lectura como en la escritura. Sabemos que estos espacios textuales varían según los géneros de texto considerados (publicidad, receta, novela, noticia) e incluso según el tipo de soporte (libro, periódico, afiche). En la lectura esta disposición provee importantes indicios de reconocimiento de género y permite la anticipación de sentidos en una dirección que no es forzosamente lineal en los lectores debutantes. Puesto que esta investigación aborda la escritura de niños muy pequeños, en relación con la producción trata problemas tales como la linealidad, la direccionalidad y la ubicación en la página.

[10] Puesto que aquí se inician los signos que señalan grupos internos a la frase, para el español deberíamos agregar las rayas y los paréntesis.

[11] Se ubican en este ámbito las marcas que "sont bien textuelles dans la mesure où elles indiquent les limites de segments que seule l'économie du texte justifie" (1988: 24).

[12] Jaffré se refiere aquí a los blancos que rodean al texto. Entendemos, como el mismo autor lo aclara más adelante, que estos blancos están sujetos a convenciones distintas para cada género de texto. Así, por ejemplo, los blancos que determinan la "silueta" particular de una receta, no son los mismos que los de una carta, una tarjeta de invitación o una noticia.

Señala también el conflicto que surge entre la linealidad de un enunciado y los límites materiales de una página, pues éstos se imponen siempre ante otros criterios de segmentación.

En cuanto a la representación gráfica del texto, pone de relieve que los niños tienen una clara conciencia pragmática del mensaje. En recepción esa conciencia nace de la forma en que los niños relacionan texto y situación. El reconocimiento extra-alfabético de un texto representa un papel fundamental en este proceso, pues permite la elaboración de hipótesis, determina las expectativas de los lectores y orienta sus actividades de decodificación. Esta conciencia no opera de la misma manera en producción. Las primeras marcas indicativas de la gestión extra-alfabética del texto en la escritura de niños de cinco y seis años parecen ser aquellas que señalan las fronteras del texto. La aparición muy precoz del punto final muestra que los niños tienen clara conciencia del límite final de un texto[13]. Incluso cuando aparecen más puntos en el escrito, señalan la diferencia aumentando el tamaño en el punto final. La mayúscula inicial es por el contrario menos frecuente. En todo caso la marca de apertura es el título, en el que se utilizan, además, otros recursos como el espacio, la línea, el color. Debido a la breve extensión del texto producido por niños pequeños, no se puede establecer con claridad el estatuto de unidades como el párrafo. Sin embargo, se pueden apreciar textos que ya poseen la disposición en el espacio del género de texto que se quiere producir. Se ejemplifica con una carta que presenta una escritura silábica[14], pero cuya disposición de los enunciados se corresponde con la fecha, el encabezamiento, el mensaje propiamente dicho y la firma. Al respecto Jaffré observa:

> La présence de ces éléments typiques rend donc compte d'un ensemble de compétences de niveaux supérieurs qui dépassent largement la production et la réception des messages: il s'agit bien de compétences textuelles, en rapport avec la mise en page (1988: 28).

Con respecto a la unidad palabra es interesante observar que, mientras en la lectura funciona como un blanco establecido de antemano que segmenta estas

[13] Debido a la organización de los talleres escolares de los que provienen los textos analizados, el final de un texto coincide con el final de la tarea.

[14] Las escrituras silábicas en la terminología constructuvista son aquellas producidas por niños que hacen coincidir las primeras unidades de sonido que perciben, esto es, las sílabas, con una letra o

unidades, en la escritura no es una unidad que se constituya con precocidad. Lo que es en todo caso precoz es la función de segmentación que tiene el blanco en los enunciados, en los que se establecen claramente partes siguiendo criterios temáticos[15]. Así, muchas veces las unidades que podríamos llamar palabras en los textos asumen en realidad la función de segmentos de texto. De esta manera, en muchos casos la línea aísla unidades significativas autónomas. La producción del blanco evoluciona con las competencias del escritor.

Ahora bien, entre la palabra y el texto hay un número importante de grados y marcas posibles. La noción de frase, por su alto grado de complejidad, es difícil de manejar para niños de cinco a siete años. Jaffré indica que la puntuación interna de un texto depende esencialmente de las competencias sintácticas de su autor, a pesar de que su aparición depende de exigencias externas. En los niños pequeños la capacidad productiva se limita a algunas palabras, a algo que se parece a una frase. En los niños de seis o siete años se ve aparecer segmentación intermedia cuando el texto es más extenso. Por otra parte, a medida que aparecen más signos, las funciones de la puntuación se diversifican y los niños avanzan desde la conformación de unidades según criterios formales (fin de línea), hacia usos más conformes a la estructura sintáctica: se ve un desplazamiento de comas y puntos desde los fines de línea hacia el interior del texto.

Jaffré concluye que tanto las actividades que se realizan en lectura, como las que se realizan en escritura, contribuyen a la conformación de capacidades metagráficas que llevarán progresivamente a los niños a "lire avec l'oeil du scripteur et à écrire avec l'oeil du lecteur" (pag. 32)

2.1.4. Estudios en sala de clase

Hall (1996) en una reflexión sobre el panorama de los estudios sobre la puntuación — podríamos señalar que, en realidad, es un estado de la cuestión que tiene en cuenta sólo los estudios publicados en inglés— señala con acierto que el

---

grafía que está en lugar de la sílaba completa. Así, pueden escribir la palabra "mariposa" como "AIOA".

[15] Jaffré indica que los niños pueden percibir y señalar con distintos recursos gráficos una oposición temática en un enunciado. Cita el caso de una niña de cinco años que en un enunciado de una decena de letras separa con colores diferentes las partes en las que se refiere al padre y en las que se refiere a la madre.

conjunto no es homogéneo, pues no se puede apreciar una línea teórica común explícita que oriente el desarrollo de las investigaciones. Sin embargo, a pesar de no todos mantienen relación entre sí, muchos trabajos sobre el uso de las marcas gráficas (Calkins 1980, Edelsky 1983, Cazden, Cordeiro & Giacobbe 1985, Cordeiro 1988) tienen en común el hecho de que son estudios en salas de clase. Las fuentes son heterogéneas: escrituras de los niños, registros escritos, notas sobre la enseñanza o registros de clase, observaciones, entrevistas a niños y a maestros.

Evidentemente, subyace una concepción común de lenguaje que deriva de marcos interaccionistas. Este hecho se evidencia ya en el diseño y en los supuestos de las investigaciones, ya en sus objetivos. Así, Edelsky sostiene con claridad:

> In design and assumptions this study conceived of literacy as a social event. (...)This view of language and literacy requires that one look at writing as a process of orchestration of multiple systems (some linguistic, some psychological, some social) in the production of a text that functions pragmatically. It also requires an understanding of what was going on when the writing data were being produced (1983: 155).

Por su parte, el objetivo de Cazden, Cordeiro & Giacobbe (1985) es preguntarse sobre la relación entre la enseñanza y el aprendizaje —entendidos en los términos de Vigotsky de conceptos espontáneos[16] vs. conceptos científicos[17]— respecto del uso de puntuación. Este supuesto está también en la base del estudio de Cordeiro (1988).

Estos estudios concuerdan en que el niño construye activamente hipótesis acerca de cómo funciona la puntuación. En cuanto a la dirección del proceso, coinciden en que hay un claro movimiento hacia el logro de una puntuación textual, aunque el proceso es muy lento debido a la complejidad de la puntuación. Así, Edelsky —a partir del estudio del comportamiento de niños de primero, segundo y tercer grado, provenientes de familias campesinas migrantes inscriptos en un

[16] Vygotsky (1995 [1986]) define estos conceptos como aquellos que se aprenden directamente de la experiencia, no mediados por definiciones o explicaciones.

[17] Son aquellos conceptos que, por contraste con los anteriores, comienzan en definiciones verbales y explicaciones de alguien que tiene un mayor conocimiento. Vigotsky sostiene que "hay dos caminos diferentes en el desarrollo de dos formas distintas de razonamiento. En el caso del pensamiento científico, el papel primario lo juega la definición verbal inicial, que, al aplicarse sistemáticamente, se va reduciendo poco a poco a los fenómenos concretos. El desarrollo de los conceptos espontáneos no conoce la sistematicidad y se remonta de los fenómenos a las generalizaciones. Los conceptos científicos se desarrollan en condiciones de cooperación sistemática entre el niño y el maestro" (1995 [1986]: 154)

programa bilingüe— sostiene que hay dos criterios de puntuación: el gráfico y el textual.

> Data in this study show that the children made discrete segments (either with spaces or with periods, capitals, and other marks) based on the lexicon, syntax, and text (units of language). They also made discrete segments based on lines and pages (units of paper) (1983: 154).

Señala, sin embargo, que los segmentos determinados en función de criterios puramente gráficos son usados solamente por los niños más pequeños que, en su estudio, corresponden al primer año de escolaridad. En el tercer grado, estos criterios gráficos desaparecen completamente. Edelsky señala que el movimiento en segmentación[18] y puntuación es bidireccional a través del tiempo: "punctuation climbed from lexical to textual: segmentation moved simultaneously from syntactic and phonological to converge on the lexical" (p. 155).

Estas conclusiones fueron confirmadas por los estudios de Cazden, Cordeiro & Giacobbe (1985), aunque éstos estudiaron solamente las comillas de cita, el apóstrofe de posesivo y el punto. Evidentemente, como lo señalan los mismos investigadores, con las dos primeras clases de marca había menos posibilidades de error, pues responden a reglas basadas en un significado consistente (*consistent meaning*). Por lo mismo, son reglas adquiridas con mayor facilidad. Sucede lo contrario con el punto: "for periods, no criterion of meaning or function intelligible to a first grade writer is a valid guide to the adult system" (p. 122). Según los investigadores, si la oración es una categoría sintáctica formal, las explicaciones de los docentes que la relacionan con criterios semánticos — tales como las del pensamiento completo— o prosódicos —tales como los de la caída de la voz o la pausa— producen inevitablemente errores de uso en los niños. Por otra parte, la enseñanza no incide necesariamente en la estabilidad del uso del punto. En efecto, en los escritos infantiles se observa un uso no consistente que se atribuye a una coexistencia de distintas clases de hipótesis:

> As regards children's learning of punctuation teachers should realize that progress —while real— is not steady. Especially with periods, alternative

[18] En el estudio que estamos considerando se utiliza la palabra *segmentación* para señalar solamente la segmentación de palabra.

> hypotheses co-exist, and seemingly correct usage in one composition is followed by errors of both omission and comission in the next (p. 123)

Según los investigadores, un factor cognitivo puede explicar también esta inconsistencia en el uso: la actividad de escribir supone tal complejidad que la atención que se presta a un nivel puede disminuir la que se presta a otro nivel, por lo que el conocimiento puede desaparecer de la actuación. Afirman que tales errores se reemplazan gradualmente por aproximaciones cada vez más cercanas al sistema adulto. Dudan, además, de la eficacia de la enseñanza: poner un énfasis indebido en el uso de una puntuación "correcta" en las salas de clase no siempre ayuda a los niños a comprender su funcionamiento.

Por su parte, la investigación de Cordeiro (1988) también confirma en relación con el punto este movimiento hacia el logro de un criterio textual. Este estudio se centró en el punto y comparó los datos obtenidos en la sala de primer año de Giacobbe con los de una sala de tercer grado. Las diferencias en el uso de la puntuación en los niños de primero y tercero se ponen de manifiesto en los errores. Los niños de primer grado cometieron más errores relacionados con las líneas, palabras y páginas que con categorías sintácticas. Los niños de tercer grado, por el contrario, cometen errores de ubicación incorrecta en la frase:

> In this study, when the first graders began to place periods in their own written text, they used them in many creative ways. As they became more experienced they began to make period placements which were classifiable syntactically and semantically, and they abandoned those earlier attempts which interfered with such intact units as clauses, phrases and adverbials. (Cordeiro, 1988: 71)

Según esta investigadora, los errores de los niños "are attempts to express their implicit awareness of linguistic segmenting, textual division, an meaningful units" (p. 72). Este hecho pondría en evidencia que los niños, de manera semejante a los adultos, intentan usar la puntuación como una capacidad abierta para crear efectos, definir significados y actuar sobre los lectores.

Como hemos visto, todos los estudios coinciden en señalar un claro movimiento hacia el uso de una puntuación textual. Sin embargo, como sostiene Hall (1996), a pesar de que muchos de estos estudios se califican a sí mismos de longitudinales y de hecho recogen datos a lo largo de distintos períodos de tiempo,

un mes o un año, no realizan precisamente un informe longitudinal de los datos. Por eso, tal afirmación no deja de ser demasiado general. Sin embargo, estas investigaciones también coinciden en que, desde el primero al tercer grado de escolaridad, hay un movimiento claro desde una puntuación relacionada con criterios exclusivamente gráficos de orden local hacia la comprensión de la puntuación como rasgo lingüístico, que señala unidades del orden de lo escrito.

Tenemos que destacar otro aporte importante de estas investigaciones: todas se preguntan por la influencia del entorno en el desarrollo de la comprensión infantil de las marcas gráficas. Edelsky señala que "another study must answer of whether these general trends (...) were related to increased age or increased experience with literacy" (1983: 150). Sin embargo, ya su trabajo brinda indicios claros de la estrecha relación entre las experiencias en alfabetización de los niños y el uso de puntuación. Así, indica que el uso de las marcas gráficas muchas veces varían por factores de orden contextual, tales como materiales, género discursivo y lenguaje. Por ejemplo, había más segmentación no convencional en los diarios que en las cartas, probablemente porque durante la escritura de los primeros los niños se valían por sí mismos. Por el contrario, las cartas serían enviadas, por lo que interpretamos que había en realidad una doble instancia de control, los lectores potenciales de la carta, y la influencia de los maestros, factor que señala Edelsky. El uso de papel con líneas ya trazadas o sin líneas también puede incidir en el uso de marcas gráficas. Finalmente, indica, los escritos en inglés presentaban menos errores textuales en cuanto a la puntuación que en español, probablemente porque los niños —provenientes de familias campesinas migrantes— habrían recibido la mayor parte de la información sobre escribir en inglés de textos impresos en inglés, donde el uso de puntuación es visible.

Es interesante notar que el cambio hacia una puntuación relacionada con criterios textuales tiene lugar incluso en aquellas salas en las que no hubo ninguna o escasa enseñanza formal sobre puntuación. Sin embargo, un estudio de Calkins (1980) permite señalar que la clase de enseñanza puede variar la actitud de los niños ante la puntuación. En efecto, este investigador trabajó en las salas de clase en las que se desarrollaron dos aproximaciones distintas al proceso de alfabetización: un enfoque de proceso de escritura centrado en el significado y otro más centrado en ejercicios tradicionales. Indica que en las dos hubo también distintos resultados en

cuanto al uso y a la posibilidad de manifestar los saberes por parte de los niños. En efecto, mientras unos niños hablaban de la puntuación como una posibilidad de crear efectos particulares y, por tanto, como recursos interesantes del sistema de escritura, los otros sólo recordaban las reglas que les habían sido enseñadas e identificaron menos clases de puntuación. Sin embargo, a pesar de que estos estudios realizan una aproximación a la sala de clase, como observa Hall (1996), no se ha investigado todavía la forma en que ocurre el aprendizaje de la puntuación dentro de la complejidad de la vida de la clase.

2. 2. Estudios psicolingüísticos

En este apartado daremos cuenta de los estudios realizados desde la psicolingüística en distintos marcos teóricos: la psicogénesis (Ferreiro 1998 [1979], 1991, 1996, Vieira Rocha 1994), el cognitivismo (Fayol 1986, 1989, 1991), el interaccionismo sociodiscursivo (Schneuwly 1988). Tendremos en cuenta un cuarto marco teórico, el interaccionismo que sostiene Claudia de Lemos en Brasil, en la discusión de los problemas teóricos que plantean estas investigaciones; pero no lo consideraremos por separado en esta sección porque no se han realizado en este marco investigaciones específicas sobre la marca gráfica.

2.2.1. Estudios psicogenéticos

Los estudios psicogenéticos sobre la puntuación están en sus comienzos y se han llevado a cabo en Latinoamérica en español (México y Argentina) y portugués (Brasil), aunque los últimos contrastan también datos de niños hablantes de italiano (Ferreiro & Teberosky 1979, Ferreiro 1991, Vieira Rocha 1994, Ferreiro 1996). Sólo en los trabajos realizados en este marco se encuentran datos relacionados con el uso de puntuación en niños hablantes de español. Los estudios específicos sobre el tema se hicieron en texto narrativo, más concretamente sobre renarraciones de un cuento tradicional: Caperucita Roja[19]. Las primeras indagaciones, que tenían un carácter

[19] Como sostienen las investigadoras, "pedir la escritura de una historia conocida facilita la tarea de los escritores debutantes, ya que no deben asumir la carga cognitiva de inventar una historia razonable (...). Los personajes y la trama de la historia ya están dados; el escritor puede concentrarse en las

secundario en una investigación centrada fundamentalmente en la construcción de la zona alfabética, se realizaron sobre niños muy pequeños, de cuatro a seis años. Las investigaciones ya específicas sobre puntuación se realizaron con niños de segundo a tercer año de primaria en español, aunque en Italia se incluyó una muestra de niños de primer año, debido al período de escolarización previa que existe en este país.

Como dijimos, el primer avance sobre la relación de los niños con la puntuación consistió sólo en una parte de una investigación más amplia, cuyo objetivo central era explicar "los procesos y las formas mediante los cuales el niño llega a aprender a leer y escribir" (Ferreiro & Teberosky 1988 [1979]: 13). A partir de la base de que la teoría de Piaget era una teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento, estas investigadoras pudieron pensar la escritura como objeto de conocimiento y al sujeto de aprendizaje como sujeto cognoscente. Como ya dijimos, esta investigación se constituyó en una referencia obligada en los estudios sobre alfabetización[20] tanto en Europa como en América. Según nuestra opinión, y restringiéndonos a la escritura, permitió entender de qué manera los niños se apropian de la zona alfabética.

Sin embargo, con respecto a la puntuación, este primer avance tenía sólo un carácter descriptivo. Los resultados están basados en preguntas sobre puntuación realizadas a niños de preescolar (entre cuatro y seis años) a propósito de una página impresa. A partir de esta indagación se determinaron cinco etapas en la relación de los niños con la puntuación. A lo largo de las cuatro primeras los niños establecen lentamente una diferenciación entre "letras" y "signos que van con las letras", pero que no son letras. En la última los niños no sólo establecen ya una diferencia clara sino que comienzan a esbozar una nominación y a distinguir una función. Respecto de la incidencia del factor social, Ferreiro y Teberosky señalaban en este primer avance que las diferencias sociales involucraban también fuertes diferencias entre los grupos, en cuanto a conocimientos específicos sobre la lengua escrita en general, y sobre la puntuación en particular.

Ahora bien, a partir de entonces, podemos observar una progresiva especificación de las hipótesis que orientan la investigación en este marco. La

---

elecciones léxicas, sintácticas, ortográficas y de presentación general del texto ("mise en page")" (Ferreiro y otros 1996: 20)

primera tiene que ver con la pregunta acerca de la existencia o no de un uso diferencial de puntuación en función de distintos tipos de texto. La elección de un cuento como Caperucita Roja, que presenta fragmentos de discurso directo claramente discriminados, se justifica más con esta hipótesis de base. En el primer informe específico sobre el tema Ferreiro (1991) sostiene que los niños comienzan a utilizar la puntuación solamente después de haber comprendido la naturaleza alfabética del sistema de escritura y cuando comienzan a plantearse problemas ortográficos. Asimismo se conjetura que la posibilidad de comprensión infantil de la puntuación está relacionada con el grado de cercanía o diferencia entre la lógica de su funcionamiento y la de la zona alfabética:

> (…) ciò che il bambino deve trascurare per comprendere la rappresentazione alfabetica (le differenze di significato) devono essere reintrodotte ora ma in modo solo parziale. Tuttavia, nel caso particolare dei segni di punteggiatura, potrebbe darsi una situazione di facilitazione: dal momento che vanno intesi come segni sopra-segmentali, può essere che i bambini li affrontino come un sistema in se stesso, che non tocca i principi essenziali del sistema alfabetico e non genera pertanto situazioni di conflitto. (Ferreiro 1991: 236).

Este estudio contrasta textos producidos por niños argentinos y mexicanos de segundo y tercer grado, provenientes de poblaciones socialmente diferenciadas, con el propósito de saber si los distintos grados de familiaridad con lengua escrita pueden incidir en el uso de puntuación.

Los primeros resultados son de orden general. Se señala que la puntuación pareciera progresar de los límites externos del texto hacia el interior. Habría, además, micro-espacios textuales que concentran puntuación, como las listas de elementos de la misma categoría y las fronteras entre episodios narrativos. La investigación destaca en especial que los fragmentos de discurso directo constituyen una situación privilegiada para que los niños recurran a la puntuación, pues en estos fragmentos se encuentra la mayor variedad y frecuencia de los signos de puntuación. Se deduce entonces que existe un uso diferencial y discriminativo de los signos de puntuación, aunque discriminativo no significa necesariamente convencional. Los niños pueden hacer un uso exclusivo de determinados signos en distintos espacios textuales. El

[20] Aunque se trataba de una investigación psicolingüítica básica, en América Latina tuvo una repercusión tan importante que supuso un intenso movimiento de reflexión y transformación de las prácticas en alfabetización.

estudio sostiene que esta categoría se considera adecuada para los dos grupos sociales:

> Ci sembra pertanto di poter dire che ci troviamo di fronte alla *evoluzione della comprensione della punteggiatura* e non a usi particolari della punteggiatura, legati all'origine sociale dei bambini studiati. Comunque non è possibile scorgere alcuna linea evolutiva né sulla base della clase frequentata né sulla base della provenienza sociale." (Ferreiro 1991: 254).

De este modo, se sostiene que ni la clase social ni la escolaridad pueden explicar por sí mismas la evolución en el uso de puntuación.

El tercer y último informe (Ferreiro 1996) contrasta el uso de puntuación en niños entre siete y nueve años de México e Italia. Este trabajo señala como un tema importante desde el punto de vista de la investigación el problema de la delimitación del objeto de estudio. En efecto, por una parte, se advierte acerca de la estrecha relación que existe entre los signos de puntuación con otros medios de presentación como el espacio y las mayúsculas. Por otra parte, se indica también la relación entre los signos de puntuación y otros recursos léxicos, como las repeticiones que pueden cumplir también una función de encuadre.

En este informe las decisiones metodológicas ocupan un lugar privilegiado. Destacaremos dos. La primera decisión es rechazar un análisis de la puntuación en los textos infantiles desde el punto de vista de su presencia/ausencia en un lugar determinado. Ferreiro alega que la puntuación es un aspecto "poco normativizado" (sic.) de la ortografía, y que, por tanto, el juicio del investigador sobre los usos no es necesariamente unívoco pues "lo preferible no coincide con lo correcto" (pág. 134)[21]. Sostiene, además, que un estudio en términos normativos puede hacer que al investigador se le escape el valor que le otorgan los niños a la puntuación.

La segunda decisión consiste en la búsqueda de criterios que permitan clasificar los textos de manera homogénea, eludiendo criterios como los de grado escolar y grupo social de pertenencia. Se establecen tres criterios: la completud (sic.) de la historia, los textos con y sin entrada pospuesta en el diálogo y textos con y sin puntuación interna. En efecto, tanto en español como en italiano, los valores medios

[21] Sin embargo, a lo largo de la exposición a Ferreiro le es necesario señalar que muchas veces las puntuaciones internas de los niños son "desviantes (con respecto a las expectativas adultas)" (pág. 135) o de un uso "pertinente (e incluso refinado)" (pág. 138). Como vemos, la decisión metodológica

de cantidad y variedad de puntuación disminuyen según disminuye la cantidad de episodios importantes de la historia que presentan los textos. Sucede de la misma manera con textos que poseen puntuación interna pues, especialmente los textos en español, permitirían anticipar que "a longitud similar, un texto con puntos internos (al menos uno) tendrá mayor cantidad y variedad de puntuación que otro sin puntos internos" (pág. 148). Sin embargo, no se pudo establecer la misma relación con los textos en italiano. Se buscó entonces un tercer criterio relacionado con el discurso directo. Puesto que la presencia de discurso directo no garantiza por sí misma la presencia de puntuación, se introduce como variable importante la presencia de "entrada pospuesta" en el diálogo, o sea, cuando la mención del hablante se ubica después del discurso directo y no antes. Según la investigadora, la relación entre este fenómeno con la puntuación reside en que ambos indican "la intención de producir un texto para ser interpretado, y no meramente de graficar una narrativa oral" (pág. 148).

Sin embargo, Ferreiro afirma también que, si bien las entradas pospuestas son predictores de puntuación, se trata de un recurso léxico de quienes no dominan aún la puntuación. Sostiene que estas afirmaciones no son contradictorias, pues sólo se pueden entender como una contradicción desde una visión aditiva del desarrollo que sostenga que:

> primero no hay puntuación y luego empieza a aparecer, se incrementa y termina por ser correcta (acumulando experiencias de lector e instrucciones escolares). Sin embargo, el desarrollo psicológico (en todas sus facetas) dista de ser lineal y acumulativo (pág. 178).

De esta manera, considera compatible la presencia simultánea de recursos léxicos y recursos gráficos (puntuación) para indicar fronteras o límites en los modos de enunciación, pues,

> repeticiones léxicas y puntuación podrían expresar la misma búsqueda de límites internos dentro de los episodios o los modos de enunciación de una narrativa completa (pág. 179)

---

no evita que el parámetro normativo permanezca implícito, lo que se advierte en los juicios de valor con respecto a los usos de los niños.

Consideramos que esta hipótesis que relaciona los recursos léxicos como la repetición y la puntuación es la más provocativa de este estudio, pues el resto de los resultados reafirman las conclusiones del estudio anterior. Se sostiene que la puntuación surge con posterioridad a las escrituras alfabéticas[22] y que avanza con lentitud y dificultad desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos. Ocupa un espacio central la consideración de la presencia de puntuación en el discurso directo, que se sigue mostrando como un espacio privilegiado para la aparición de esta marca gráfica. Se comprueba que los niños colocan puntuación en el inicio y el fin de los enunciados atribuidos a los hablantes y los cambios de turno, pero se indica también la existencia de una amplia exploración de recursos que genera un uso no consistente de puntuación.

Ferreiro señala que, al evaluar la puntuación utilizada en un texto particular, es necesario tener en cuenta, entre otros factores, uno que nos interesa en particular: la coordinación entre los signos de puntuación, la distribución de los espacios y el uso de mayúsculas u otros recursos gráficos. En una nota a pie de página agrega:

> No podemos analizar aquí la cantidad de recursos gráficos vinculados con el tamaño de las letras, el uso de un trazado doble (como si fueran letras en relieve), el subrayado, el uso de colores, en fin, una amplia gama de recursos expresivos que parecen tomar como modelo las historietas, más que los textos en discurso continuo. (1996: 161)

Volveremos más adelante sobre este punto porque, como sostiene Ferreiro, este uso indica los valores no convencionales que los niños otorgan a las marcas gráficas de esta zona, pero al mismo tiempo señala la fuerte posibilidad expresiva entrañada por estos recursos.

Finalmente, reseñaremos una investigación de carácter exploratorio realizada en la línea psicogenética en lengua portuguesa. Nos referimos a la tesis de doctorado de Vieira Rocha (1994) acerca de cómo los niños utilizan la puntuación en textos narrativos[23] y los saberes que manifiestan sobre ella. Se examinó la producción

---

[22] Cuando el niño alcanza la alfabeticidad establece una relación uno a uno entre fonema y grafema. Excluye, por tanto, la consideración de aspectos ortográficos y, muchas veces, el espacio entre palabras. La escritura alfabética es una superación de hipótesis prealfabéticas, y luego silábico y silábico-alfabéticas que son parte del proceso de apropiación de la escritura en el niño (Cfr. Ferreiro & Teberosky 1988 [1979]).

[23] Como en todas las investigaciones de esta línea también se trabajó con renarraciones de Caperucita Roja en niños de primero a tercer grado

escrita de los niños, en la que se contrastaba también distintos actos de escritura (narración propiamente dicha y diálogo) en el interior del discurso narrativo; pero también se exploró la revisión de textos en la escritura propiamente dicha y en la lectura de lo escrito, con el propósito de determinar los criterios para puntuar que utilizan los niños[24].

Las hipótesis de investigación fueron las siguientes: a) el surgimiento y desarrollo de la puntuación no tendría un carácter aleatorio sino que seguiría una dirección (de afuera hacia dentro del texto) y que las marcas se diversificarían siguiendo una secuencia y b) la adquisición de puntuación podría estar asociada con el dominio de la organización gráfico-espacial del texto (forma)[25] y con el contraste entre actos discursivos distintos (función)[26].

Los resultados confirman que la puntuación es una adquisición tardía que tiene lugar cuando el niño ya comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito y se vuelca hacia los problemas ortográficos. Se observa que la habilidad para puntuar aumenta a medida que aumenta la escolaridad, aunque se sigue sosteniendo la posición de Ferreiro (1991) en relación con que el desarrollo de puntuación no puede ser explicado por factores como edad, nivel socioeconómico o escolaridad.

Se confirman también las hipótesis iniciales. Según esta investigación, la puntuación se adquiere de afuera hacia dentro, pues los niños señalan primero por medio de marcas los límites externos del texto (final del texto y de episodios) guiándose por criterios gráfico-espaciales y en segundo término se concentran en la dimensión interna (frases y partes de frases) siguiendo criterios funcionales-discursivos[27]. Se señala un dato interesante: los niños perciben primero el lugar donde puntuar y después el signo a utilizar.

---

[24] Se analizaron entrevistas acerca de la revisión de tres fragmentos: dos versiones sin puntuación, una de ellas con formato gráfico definido, otra sin formato, y una tercera donde solamente había comas bien y mal colocadas.

[25] El dominio de la organización gráfico-espacial del texto abarca aspectos tales como la sensibilidad para la simetría gráfica, el cuidado en la organización, la disposición de la puntuación en los espacios de la página, la preocupación para puntuar en el final de las frases y el respeto por la mayúscula.

[26] Como hemos visto en las investigaciones de Ferreiro, en este marco se entiende por cambio discursivo la necesidad de diferenciar el discurso narrado del discurso hablado, o sea, la narración del discurso referido directo.

[27] Se confirman las conclusiones de Ferreiro en relación con que el discurso directo hace que la puntuación se concentre, así como también los espacios visual o auditivamente notables, como las listas, las palabras repetidas, las onomatopeyas, la conjunción más verbo declarativo.

Por otra parte, se observa una dirección clara en la diversificación de los signos de puntuación, lo que conduce a formular, a nuestro juicio, una de las hipótesis más radicales sobre el proceso de adquisición de la marca gráfica:

> O levantamento das combinações por número de signos variados e de seus usos nos diferentes contextos revelou que eles surgem em *seqüência e em conjuntos afins*, sugerindo que a pontuação seja adquirida num sistema de unidades que se definem no contraste com outros signos[28] (1994: 294).

Una de las conclusiones más importantes de esta investigación, por cuanto es la única que no contempla solamente la puntuación sino toda la zona visuográfica, es la que sostiene que hay una estrecha relación entre el dominio de la puntuación y el dominio del formato gráfico del texto. Esto sucede tanto en la organización gráfica global (externa) como en la organización interna (diferenciación gráfica intratextual entre narrativa y diálogo):

> A definição de um formato gráfico para o texto ocorre em *paralelo* com o desenvolvimento da pontuação, de tal forma que:
>
> a)A maioria da amostra não organiza graficamente o texto, do mesmo modo que pontua pouco, ou não pontua o texto
>
> b)Ambos seguem a mesma evoluçãao ao longo da escolaridade, assim foi na 2ª. série que os dois fatores se definiram nos textos da amostra —surgiu a organização paragráfica e a pontuação apareceu com vigor (...)
>
> c)A evolução dos dois fatores ocorre de fora para dentro – o formato global antecede o formato interno do texto, assim como a pontuaçao externa antecede a pontuaçao interna.
>
> d)A formatação interna do texto se desenvolve em paralelo às tendências de pontuação (quantidade e variedade de signos) e ao tamanho do texto, havendo também uma correspondência com os tipos de signos usados. (p. 295)

Sin embargo, los datos no autorizan a establecer siempre una estrecha relación entre el dominio del formato gráfico y la puntuación de diálogos, pues ésta

[28] La secuencia de diversificación de signos que se propone (y se señala como afín a la misma trayectoria histórica de puntuación) es la siguiente:
[.] + x
[.] [,] + x
[.] [,] [-] + x
[.] [,] [-] [:] + x
[.] [,] [-] [:] [?] + x (...)

última clase de puntuación puede aparecer incluso en textos sin formato gráfico definido, aunque en este caso varían las estrategias utilizadas.

Finalmente, se deduce tanto de la puntuación de los textos como de las intervenciones de los niños en las entrevistas, que los criterios determinantes de la puntuación fueron los gráfico-espaciales, que orientaron la puntuación externa, seguidos de los criterios de naturaleza discursiva, o sea, los que permitieron la delimitación de diálogos en la narración.

Como vemos, en esta línea de trabajo la unidad está dada, probablemente debido al estado todavía exploratorio de la investigación, fundamentalmente por las decisiones metodológicas, algunas de las cuales se derivan de su posición epistemológica, como veremos en el segundo apartado de este capítulo. Por el momento señalaremos solamente que creemos que las características discursivas y lingüísticas del cuento de Caperucita Roja — instrumento utilizado en todas las investigaciones específicas sobre puntuación— pueden explicar la gran coincidencia de resultados en las investigaciones comparativas realizadas en español, portugués e italiano.

Por otra parte, tampoco está de más indicar que estas lenguas tienen un estrecho parentesco, histórico y tipológico. Para entender las implicancias de nuestra afirmación debemos recordar que las investigadoras de esta línea entienden que solamente los estudios comparativos en distintas lenguas permiten establecer cuáles de las hipótesis que los niños realizan durante el proceso de apropiación de la escritura son universales y cuáles dependen de las restricciones que imponen los sistemas de escritura de sus idiomas. Así, sostienen que a pesar de la diferencia que existe en las restricciones ortográficas de los sistemas de escritura del italiano y del español, los niños manifiestan las mismas exigencias de variedad interna[29] durante su proceso de apropiación de la zona alfabética. Sin embargo, esta línea de investigación no cuenta con un estudio lingüístico que ponga de manifiesto cuál es el grado de coincidencia o divergencia que existe en el uso de las marcas de la zona visuográfica de los sistemas de escritura de los idiomas comparados[30]. Por ello

[29] La exigencia de variedad interna se refiere al rechazo que manifiestan los niños a leer letras repetidas en posición contigua. Se demostró que, a pesar de que el italiano posee letras duplicadas en posición contigua, los niños hablantes de italiano mostraban el mismo rechazo que los niños hablantes de español a leer secuencias que contuvieran en forma contigua letras duplicadas.

[30] Hemos visto que el uso de estas marcas era muy similar en las lenguas surgidas del latín y que estuvo muy determinado por manuales de imprenta generales.

entendemos que no se puede discernir con seguridad el grado de pertinencia o el significado de las similitudes y diferencias que puedan comprobarse en el uso de las marcas de esta zona por parte de los niños que escriben en italiano, portugués y español.

2.2.2 Estudios cognitivos

Las investigaciones cognitivas sobre la marca gráfica, se realizaron fundamentalmente en francés, están dirigidas por Michel Fayol (1986, 1989, 1991, 1997) y se centraron en el texto narrativo, más precisamente, en relatos de situaciones cotidianas.

Es importante situar primero la concepción teórica con respecto a la producción de textos, pues es la que orientará el conjunto de la investigación. Para esta línea cognitiva, la actividad de producción lingüística consiste en un proceso textual de linealización de una representación prelingüística, esto es, de un modelo mental de la situación que posee una organización no necesariamente lineal. De ese modo, en la organización estrictamente lineal que se impone en el curso de la producción lingüística, pueden darse dos situaciones distintas: que elementos lingüísticos que están espacialmente separados uno de otro reenvíen a referentes semejantes o próximos y que elementos lingüísticos que tienen referentes sin relación estén yuxtapuestos. Ambas situaciones crean un problema de interpretación pues el texto

> se révèle, pour l'auteur comme pour le lecteur, soumis à un principe interprètatif très général: sauf indication contraire, au signifiant "placé à côté de" correspond le signifié "est notionnellment relié à" (Fayol 1986: 101).

El sistema de la lengua cuenta con dispositivos que permiten reconstituir la estructura cognitiva inicial a partir del texto: entre ellos contamos los organizadores textuales, el sistema anafórico, la puntuación y la organización de párrafo y los procedimientos de tema-rema. Por ello el estudio de la puntuación está en este marco estrechamente relacionado al de los conectores: ambos son sistemas a los que recurre el productor del texto para lograr que el lector reconstruya la representación adecuada. La matriz original en la marcación de estas relaciones consiste en que con

la puntuación se señala la ruptura de relación entre las proposiciones[31] y con los conectores se indica explícitamente la existencia de una relación. Luego esta matriz evoluciona de modo tal que el productor pueda:

-aprehender el sistema de puntuación y su modo de funcionamiento para señalar los grados de relación (o de ausencia de relación) entre proposiciones[32]

-construir progresivamente el conjunto más amplio de conectores y de oposiciones que lo estructuran para señalar con él la naturaleza de las relaciones entre proposiciones

Las conclusiones de los primeros estudios (Fayol 1986) apuntan a que los niños deben descubrir condiciones de uso textual de estos recursos. Para reunir estas condiciones, el texto producido debe estar dotado de una unidad temática y organizado según los principios canónicos del relato. Mientras esto no sucede, los conectores y las marcas no pueden aparecer. Existe, pues, una estrecha relación entre la estructura del texto y el uso de las marcas gráficas y los conectores. Cuando se generalizan los relatos tipo *script*[33] se observa la aparición de determinados modos de conexión:

> indiquant explicitement non seulement la présence (vs l'absence) de liaison et la force de celle-ci mais aussi, de plus en plus souvent, et de plus en plus prècisèment, la nature de la relation entre propositions successives. Toutefois, ce marquage ne se manifeste qu'à certains emplacements relativement précis du texte (1986: 112).

[31] El uso del término *proposición* está relacionado con los estudios cognitivos del discurso. Desde esta perspectiva una proposición "es una unidad teórica que contiene un *predicado* (por ejemplo, verbo principal, adjetivo, conectivo) y uno o más *argumentos* (por ejemplo, sustantivos, proposiciones incluidas), y cada argumento tiene un papel funcional (por ejemplo, agente, paciente, objeto, locación). Una proposición hace referencia a un estado, un suceso o una acción y frecuentemente tiene un valor de verdad en relación con un mundo real o imaginario" (Graesser, A, Gernsbacher M., Goldman S, 2000: 420).

[32] La jerarquía punto y aparte > punto y seguido > punto y coma > coma > Ø adquiere valor funcional

[33] Un *script* es una red de conocimientos relativos a un tema preciso y asociados a una secuencia de acontecimientos relativamente rígida. Los hechos a los que esta secuencia reenvía ocurren frecuentemente según un orden determinado y son objeto de un amplio consenso, al menos entre los miembros de una (sub)cultura dada. Un texto con base de *script* supone una cadena de proposiciones, cada una de las cuales describe un acontecimiento (o estado) situado en el interior de una secuencia cronológica. Sin embargo, los hechos no tienen entre ellos solamente relaciones de sucesión, pues se organizan también de manera jerárquica (Fayol 1981).

Las investigaciones realizadas en este marco siguen estos presupuestos teóricos y, a través de distintas situaciones experimentales, intentan demostrar que la marca gráfica constituye una *huella del proceso de linealización*.

Así, cuando se propone a los niños que la organización de episodios de un *script* narrativo y la redacción de un texto a partir del mismo (Fayol 1989), se concluye que el valor de la puntuación varía en razón directa con la jerarquía de las relaciones entre proposiciones. Cuando los hechos relatados están fuertemente relacionados, el valor de la puntuación es débil; por el contrario, cuando los lazos entre las proposiciones son débiles, la puntuación se vuelve frecuente y de alto nivel. Así, se confirma que

> la "force" de la liaison entre propositions succesives constitue non pas le seul mais le principal déterminant de la ponctuation, chez les enfants de onze ans comme chez les adultes (Fayol 1989: 30).

Por otra parte, hay una relación entre lugar y clase de marca. Cuando los niños disponen de un solo signo lo reservan para las rupturas más fuertes. La aparición de nuevos signos permitirá afinar la marcación en superficie. Los valores de la puntuación varían según los lugares: son altos al comienzo y al final del relato, disminuye en el medio; además, en el medio del episodio las comas sustituyen a los puntos.

Los últimos estudios realizados en este marco señalan a la marca gráfica como un *lugar privilegiado de planificación*. Se ha comenzado a estudiar así la relación que existe entre ciertas marcas interproposicionales con la gestión a nivel de procedimiento del escrito, a través del estudio de la duración de las pausas. En este modelo la fase anterior a la producción lingüística, esto es, la fase de planificación, impone la elaboración de planes en distintos niveles. Se imponen así dos subprocesos, tanto la búsqueda de información en memoria relacionada con el tema, el destinatario y el contexto, como la organización de estas mismas ideas. La rapidez de recuperación de información dependerá de la densidad y organización de la red de relaciones conceptuales. Además, los escritores que posean esquemas de discurso bien organizados serán, en general, más competentes que otros.

La situación experimental consistió en proponer a adultos y a niños de 8 y 10 años la redacción de textos a partir de la escucha de comienzos textuales correspondientes a dos tipos de contenido textual: cronológico-causal (narraciones), y estático, es decir, estados asociados a un tema (descripciones). Debían escribir series de enunciados fáciles de predecir o inesperados, y cadenas de mayor o menor complejidad sintáctica. Las conclusiones validan las hipótesis realizadas por cuanto, por una parte, las marcas están menos diversificadas entre los niños que entre los adultos y, por otra parte, los tiempos de pausa son más largos después de los puntos y las mayúsculas y antes de los "y" y la mayor parte de los conectores distintos de "y". Así, parece que los puntos y las mayúsculas se gestionan con la frase que los precede y los conectores con la que le sigue. Estos estudios ponen en evidencia que

> les temps de pause s'accroissent significativement dès que la gestion de la tâche devient plus difficile: lorsque le contenu est exceptionnel, que la suite comporte deux ou trois phrases, que la trame doit étre descriptive (Fayol 1991: 122).

Se concluye que la previsibilidad del contenido, la complejidad sintáctica y el grado de estructuración de la organización subyacente dificultan la recuperación en memoria de las informaciones, lo que se manifiesta en la mayor duración de las pausas. Sin embargo, como señala Fayol, todavía no se puede construir a partir de estos resultados un modelo general de la producción lingüística escrita, posición que reafirmará años más tarde (1997).

Como concluye Passerault (1991), los resultados confirman que la puntuación tiene un funcionamiento claramente textual. Esto se pone en evidencia si consideramos:

- la frecuencia de utilización y los lugares de ubicación de las marcas: éstos están estrechamente relacionados con la estructura del texto en cuestión, pues ya desde los siete años la puntuación aparece en lugares determinados del texto. La puntuación aparece en el momento de cambios enunciativos (diferenciación entre trama principal y trama secundaria, pasaje de la descripción a la narración) o a las fronteras de los episodios en los relatos.
- el proceso de diversificación de marcas: se pasa desde un uso exclusivo del punto a una mayor diversificación.

- la relación de las marcas con otros sistemas lingüísticos como los conectores. Los resultados del estudio muestran que la presencia de *y* supone, cualquiera sea su ubicación, desde los siete años, la ausencia del punto como marca previa. Por otra parte, la presencia de los conectores *entonces* y *después* conduce a una utilización menor de los puntos, compensado por un aumento de comas. El comportamiento de estos dos últimos no aparece antes de los once años.

Esta investigación conduce a tener en cuenta tres cuestiones: la frecuencia de las marcas, su naturaleza y su posición en el texto.

Citaremos finalmente investigaciones (Passerault 1991) que, si bien tienen un entronque cognitivo, no tienen los mismos objetivos que las anteriores, sino que se plantean como problema las representaciones del sistema de puntuación en los niños. Passerault sostiene que el análisis de las representaciones mentales es difícil y puede ser solamente indirecto. Por ello plantea como solución analizar las producciones verbales de los sujetos a propósito de estas representaciones. Sin embargo, aclara, no se debe olvidar que las verbalizaciones son representaciones de otro nivel, representaciones a propósito de las representaciones estudiadas.

El diseño de la primera investigación fue relativamente simple. Se solicitó a niños de siete a diez años que expliquen a otros niños cuándo se pone un punto y una coma, con la condición de que intentaran encontrar muchas explicaciones. Las respuestas se interpretaron con las siguientes categorías: segmentación —respuestas que aludan a lugares físicos de ruptura—, pausa oral —respuestas que se refieren a la respiración—, prosodia —respuestas que evocan cambios de tono o volumen sonoro en la lectura—, enunciación —respuestas que evocan funciones o cambios enunciativos— y comprensión —respuestas que hacen referencia a la posibilidad de comprensión del texto a producir—. Según los resultados, los niños más pequeños entienden el punto como una forma de segmentación y, a medida que crecen y avanzan en escolaridad, le asignan una función enunciativa y de legibilidad. Con respecto al uso de la coma, optan por explicaciones de tipo prosódico, esto es, entonación y pausa.

Se presentan también los resultados de una segunda investigación en la que se entregaron a los niños fragmentos sin puntuar que requerían signos no pausales: las comillas, los signos de interrogación y los dos puntos. Para analizar los resultados

fue útil diferenciar dos tipos de representación: las relativas a las condiciones de uso de una marca (cuándo es necesario ponerla) y las relativas a las reglas de puesta en acción propiamente dicha (en qué lugar). De hecho, los niños pueden saber que determinadas condiciones requieren del uso de una marca, pero no el lugar exacto en el que debe colocarse. Las conclusiones, válidas por supuesto para estas clases de signos, sostienen que "les élèves maîtrisent assez rapidement les conditions dans lesquelles les différentes marques son requises. En revanche, les règles de mise en oeuvre de ces marques posent des problèmes" (Passerault 1991: 90).

Como vemos, estas investigaciones de carácter metacognitivo difieren de las anteriores en tanto no se preguntan por la puntuación en el texto, sino sobre el uso de determinadas marcas fuera de todo contexto o en frases aisladas.

2.2.3. Estudios realizados desde el interaccionismo sociodiscursivo

BIBLIOTECA VIRTUAL

Antes de hablar de la función que cumple la marca gráfica en la investigación realizada desde el interaccionismo sociodiscursivo, vamos a detenernos antes en el modo en que se concibe desde esta línea la producción de textos, tanto oral como escrita. Creemos que éste es un paso indispensable porque estamos ante el marco teórico que más ha trabajado con el texto como unidad.

Bronckart (1996) y Schneuwly (1988) distinguen tres instancias de operaciones constitutivas de la actividad lingüística que transforma en texto la orientación del enunciador en el contexto extralingüístico:

1. *La base de orientación*: Esta primera instancia opera como un control externo, de carácter no lingüístico, de los parámetros de la interacción social en los que se inscribe la producción del texto (lugar social, objetivo de la actividad y relación enunciador/enunciatario) y los convierte en representaciones internas de la actividad lingüística global. En función de estos parámetros, el enunciador moviliza los contenidos que corresponden a los referenciales de distintos tipos: conocimientos, creencias, expectativas, etc.

2. *Gestión textual*: Esta segunda instancia ya es lingüística y asegura la gestión global interna de la producción de texto. Depende de la primera instancia pero ya es autónoma. Distinguimos dos tipos de operaciones:

a)*El proceso de anclaje*: sitúa la actividad lingüística en relación con los parámetros de la situación material de producción. Esto supone la movilización del enunciador dentro del espacio retórico. Una decisión de carácter binario parece resumir las operaciones de construcción de coordenadas generales que organizan el contenido temático movilizado en un texto: o las coordenadas se presentan como en disjunción de las coordenadas del mundo ordinario de la acción lingüística o lo hacen en conjunción con ellas. A su vez, dentro de cada opción el texto se puede a su vez insertar en los mundos que pertenecen al orden del contar o del exponer[34].

b)*Planificación*: incluye los procedimientos de secuencialización que aseguran la activación y la organización secuencial de las redes de conocimiento[35] y el plan de texto, que define la estructuración lingüística global, según formas más o menos convencionales[36]. Es bastante probable que la relación entre estos dos procesos de planificación varíe según los distintos tipos de textos y que este impacto se pueda constatar en el uso de elementos lingüísticos tales como los organizadores del discurso o la marca gráfica.

3. *Linealización*: En esta tercera instancia de operación los procesos anteriores deben adoptar una forma lineal, o sea, deben materializarse en unidades lingüísticas. Se distinguen aquí dos procesos en fuerte interacción que funcionan bajo una doble determinación cotextual y contextual: el proceso de formulación, o sea la búsqueda y el posicionamiento de ítems lexicales así como su puesta en

[34] Los mundos discursivos propuestos son cuatro: a) mundo del exponer implicado (discurso interactivo), b) mundo del exponer autónomo (discurso teórico), c) mundo del contar implicado (relato interactivo), d) mundo del contar autónomo (narración) (Bronckart 1996).

[35] Este autor distingue con Werlich (1975) cuatro procedimientos de organización: según un modo espacial (típico de una base descriptiva), según un modo conceptual/analítico (típico de una base expositiva), según un modo temporal/cronológico (típico de una base narrativa) y un modo contrastivo/dialéctico (típico de una base argumentativa).

[36] Se distinguen aquí, por una parte, planes poligenerados (correspondientes a un anclaje implicado) o monogenerados (correspondientes a un anclaje autónomo) y, por otra parte, esquematizaciones que siguen una lógica pregunta/respuesta o afirmación/réplica o superestructuras que obedecen a un esquema tensión/disminución de la tensión.

relación, y el proceso de textualización que guía la construcción de la cadena local. En la textualización se pueden observar tres procedimientos:

a)La *modalización* o el modo en que el enunciador se hace cargo del discurso

b)La *cohesión* u organización de los elementos de la estructura proposicional en cadenas isotópicas, cuyas huellas principales son la repetición, las anáforas, el cambio de los tiempos de verbos y los procedimientos de tematización.

c)La *conexión/segmentación* o encadenamiento de las estructuras proposicionales, que está asegurada principalmente por los marcadores del discurso y la puntuación.

Expondremos a continuación las hipótesis generales que orientan la investigación de distintos elementos lingüísticos, entre los que se encuentra la puntuación. Esta línea sostiene que elementos tales como las anáforas, los organizadores textuales, la puntuación, las referencias al enunciador son, desde esta perspectiva, una huella de operaciones de textualización y planificación. Por lo tanto sufrirán en el curso del aprendizaje del lenguaje escrito cambios importantes en alumnos de distintos niveles escolares. Dichos cambios son testimonios de la construcción progresiva de un sistema de lenguaje complejo que comporta la capacidad de producción de textos autónomos.

Este proceso de cambios afecta al nivel de planificación, que se internaliza y se complejiza, y al de textualización. Pero el desarrollo de esta nueva capacidad no se realiza de manera homogénea, sino que varía según los tipos de tramas textuales:

> On peut notamment distinguer des textes avec une trame chronologique facilement linéarisable et des textes pour lesquels le plan est entièrement construit et assumé par l'enonciateur. Les premiers permettent plus rapidement des processus de planification globale que les seconds. Cela a des effects directs sur les opérations de textualisation. (Schneuwly 1988: 61)

Para probar estas hipótesis generales, Schneuwly selecciona dos tipos de texto situados en el polo discurso teórico, pero que se diferencian según su grado de "esquematización": el texto informativo (un instructivo de juego) y el texto argumentativo (una carta de lectores). El primero tiene una macroestructura más o menos preestablecida, independientemente de la interacción social, que orientará la planificación. El segundo no tiene una macroestructura establecida y su contenido es

una respuesta a una interacción social. La investigación consistió en el análisis de textos escritos por niños que asisten a distintos niveles escolares, que se corresponden aproximadamente con las edades de 10, 12, 14 años, y adultos.

Ahora bien, en este marco teórico la puntuación es, específicamente, una huella de las operaciones de conexión y segmentación, pues se utiliza para delimitar unidades textuales como la proposición, la frase y el párrafo. Aparecen interacciones con otros niveles y tipos de operaciones como la planificación, el anclaje y la modalización.

Nos parece importante detenernos en las diferencias globales que se encontraron en relación con las clases de textos propuestos. Podríamos decir que, en general, en el texto informativo hubo menos puntuación fuerte y más comas y sucedió exactamente lo contrario en el texto argumentativo. Este hecho se explica por la diferencia que hubo en las características que asumió la tarea en uno y otro caso:

BIBLIOTECA VIRTUAL

> La différence de ponctuation qui se manifeste entre les deux types de textes peut s'expliquer par le fait que les parties sont plus longues et plus prégnantes dans les textes informatifs se référant à un contenu hautement structuré à l'avance que dans les textes argumentatifs dans lesquels la structuration doit en grande partie être élaborée par les élèves eux-mêmes, en fonction de la situation (lettre de lecteur; destinataire). La ponctuation plus fréquente serait l'expression du fait que les textes argumentatifs sont moins organisés en fonction d'une trame relativement clairement établie (Schnewly 1988: 92)

En el texto informativo, "le point apparaîtrait ainsi comme la trace de ruptures du processus de production textuelle" (p. 82). Hemos visto cómo en los niños más pequeños domina el uso del punto determinado por el cambio de perspectiva referencial en el texto y, a medida que aumenta la edad y la escolarización, se suma e integra el uso determinado por la forma frástica. En el texto argumentativo, por su parte, cada argumento —que desde el punto de vista cognitivo constituyen unidades de planificación y desde el punto de vista lingüístico frases— está señalado con un punto. Pero, según Schneuwly, no debemos engañarnos: "La ponctuation phrastique serait donc ici – certains indices tendent à le démontrer – non pas la preuve d'une maîtrise de la ponctuation, mais celle de la difficulté de produire un texte argumentative" (p. 93). El hecho de que el argumento constituya una unidad de planificación explica también la ausencia de comas: "il forme un seul tout que la virgule ne saurait découper en unités plus petites" (p. 96).

Podríamos decir a modo de conclusión que, en este marco teórico, la frecuencia y distribución de la puntuación en los textos se explica por el nivel de autonomía que alcanzan las operaciones de textualización con respecto a la instancia de gestión y, en particular, respecto de las operaciones de planificación. Según los resultados de la investigación, en los textos producidos por los niños de diez y doce años no se aprecia todavía autonomía de la instancia de planificación; por consiguiente, la presencia de puntuación es el efecto de una planificación paso a paso, o sea, de enunciado por enunciado. Por eso a los diez años puede aparecer para cada frase o final de frase un punto o un punto y aparte y para cada subordinada un punto y una coma. Por supuesto, hay también muchos textos que no están puntuados o sólo tienen un punto final. A los doce años, se aprecian textos con dos o más enunciados relacionados entre ellos, separados de otros grupos de enunciados por puntos. Estos bloques de frases pueden o no estar segmentados por comas. Se entiende así que la puesta en palabras del pensamiento deja huellas inmediatas en el nivel de las operaciones de textualización.

A los catorce años y en la adultez se observa la aparición de modelos o planes lingüísticos más potentes cuyo efecto será una mayor autonomía del proceso de textualización. Se observa entonces el logro de una estructura global de texto. La puntuación permite diferenciar la trama principal en relación con el resto del texto: aparecen los párrafos, las oposiciones punto-punto y coma-coma, la coma intraproposicional que permite precisar y hacer explícitas relaciones, las comillas y los paréntesis. En este momento podemos hablar de una mejor adaptación del texto a las necesidades del lector.

3. DISCUSIÓN DE LOS ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Estas investigaciones, realizadas desde tan diversas posiciones teóricas, nos abren en conjunto la posibilidad de tratar los problemas que juzgamos centrales en el momento de plantear la forma en que los niños contruyen la zona visuográfica en el texto escrito y los valores que otorgan a estas marcas. Aclaramos que no utilizamos el término *construir* con el valor que tiene en la epistemología genética, sino en el sentido más general de hacer una cosa juntando los elementos necesarios.

Nuestra finalidad ahora no es realizar una crítica exhaustiva de las investigaciones ya realizadas, sino sentar las bases de nuestra propia investigación sobre la zona visuográfica. Debemos hacer dos aclaraciones con respecto a la dinámica que se impone en esta discusión. En primer lugar, es imprescindible seleccionar temas, lo que siempre conlleva cierto grado de arbitrariedad. Hemos elegido, sin embargo, las variables más aptas para dar cuenta de las estrategias de investigación desarrolladas hasta ahora en el campo:

* delimitación del objeto de estudio
* factores que inciden en los usos y saberes de los sujetos sobre la marca gráfica
* naturaleza y dirección del proceso de adquisición de la marca gráfica
* lugar de las convenciones en la investigación.

En segundo lugar, debemos aclarar que la discusión se moverá en distintos grados de generalidad si es necesario. En efecto, discutir las razones por las que las investigaciones han tomado distintas posiciones con respecto a estos temas nos obligará muchas veces a relacionar problemas, datos y marco de referencia. Así, comentar una decisión en el nivel de una técnica de recolección y análisis de información empírica nos conducirá a discutir las bases epistemológicas en las que se basa el conjunto de una investigación.

3.1. En relación con la delimitación del objeto de estudio

En una revisión de los antecedentes, se advierte cierta indefinición en cuanto a los criterios con los que se delimitan de las entidades y procesos que conforman el campo de investigación. Aparentemente, el uso del término *puntuación* instala una presunta homogeneidad, por lo que la mayoría de las investigaciones no discute sobre la forma en que delimita el objeto de estudio. Simplemente, se suele afirmar que se ocupan de la puntuación y no se extienden más sobre el tema.

Sin embargo, ésta no deja de ser una afirmación demasiado general en la que los matices se introducen siempre de alguna manera y en alguna instancia. Hemos visto ya que a todos los investigadores les ha sido inevitable incluir en su estudio la consideración de unidades definidas, total o parcialmente, por criterios gráficos (Edelsky 1983, Kress 1994 [1982], Schneuwly 1988). La inclusión fue necesaria porque los niños utilizan todos los recursos de la zona visuográfica, especialmente el

espacio, para definir unidades cuyo valor discursivo no se puede ignorar si se desea explicar la forma en que el niño organiza y presenta su texto escrito. En efecto, hemos visto aquí de qué manera los niños pueden conformar unidades lingüísticas en estricta relación con unidades gráficas, como la línea. Por otra parte, hay un consenso casi general con respecto a que no se puede estudiar el proceso por el que las unidades segmentadas por puntuación adquieren pertinencia lingüística, si no se tiene en cuenta la transformación del valor de las unidades delimitadas por el espacio, como el párrafo.

Por otra parte, las investigaciones de la línea psicogenética plantean explícitamente, desde su marco teórico y de manera continua en toda la investigación (Vieira Rocha 1994) o en sus conclusiones (Ferreiro 1996), la necesidad de tener en cuenta no solamente lo que se conoce como signos de puntuación sino también las marcas gráficas de presentación exteriores al texto. Vieira Rocha ha mostrado, además, la estrecha relación que existe en el surgimiento y evolución del formato gráfico del texto y el de la puntuación interna. El establecimiento de esta relación ha sido calificado por ella misma como el hallazgo más importante de su trabajo.

Finalmente, las investigaciones que se han ocupado de las competencias metagráficas en lectura y en escritura (Jaffré 1988) han señalado la precocidad de la constitución de la zona visuográfica en los escritos infantiles, mucho antes de las escrituras alfabéticas propiamente dichas, y la fuerza que tiene el espacio gráfico en la segmentación que realizan los niños en su texto. Nos referimos en especial al uso del espacio en la segmentación y configuración de unidades que, si bien pueden ser inadecuadas sintácticamente, son textualmente adecuadas.

En el capítulo anterior hemos desarrollado las razones de índole teórica e histórica que nos han conducido a delimitar un objeto de estudio más amplio que el de la misma puntuación interna al texto, pues este conjunto de marcas forma parte del conjunto de marcas de presentación del objeto texto. En este capítulo hemos visto la pertinencia psicolingüística de nuestra delimitación del objeto. En efecto, también las investigaciones relativas a la escritura infantil nos llevan a sostener que no se puede abordar un estudio real de las marcas de presentación y organización del texto escrito por niños sin considerar la totalidad de las mismas y no solamente las conocidas como “signos de puntuación”.

Por eso insistimos en la necesidad de ocuparnos de toda la zona visuográfica, a pesar de la dificultad que plantea la heterogeneidad, que afecta aun a las marcas más sistematizables: aquellas conocidas como signos de puntuación. Hemos visto que estas marcas pueden tener una misma apariencia gráfica pero cumplir distintas funciones en el interior del texto y operar en niveles semánticos, sintácticos, suprasegmentales y enunciativos. Otras marcas de esta zona se alojan en el trazado de las marcas de la zona alfabética: como el espesor que se da a las letras, o su tamaño o su forma. Las mayúsculas, los tipos de letras que resultan de estas transformaciones contribuyen a jerarquizar y calificar segmentos textuales. Los espacios que perfilan el texto, lo organizan en el espacio y lo fragmentan en párrafos, conforman también elementos de consideración imprescindible.

Nuestro interés se centra en la forma en que todas estas marcas gráficas contribuyen a la organización del texto escrito por niños. De ahí que recortemos un objeto de investigación más amplio que el de las marcas conocidas como signos de puntuación, el objeto del que declaran ocuparse la mayoría de los estudios que conforman los antecedentes.

3.2. En relación con los factores que inciden en el uso de marca gráfica

3.2.1. Factores relativos al sujeto: edad, escolarización, contacto con lengua escrita

En primer lugar, necesitamos señalar, en coincidencia con Hall (1996), que no contamos con estudios relativos al desarrollo en relación con las marcas de esta zona. Hemos visto que la mayoría de las investigaciones se realizaron sobre textos producidos por niños de distintas edades. Sin embargo, no hay estudios estrictamente longitudinales: en los casos en que sí se recogen datos de distintos textos producidos en distintas épocas por el mismo niño, estos datos no son suficientes o no se realiza un informe verdaderamente longitudinal de los mismos. Por lo tanto, no podemos precisar resultados sobre la comprensión de la marca gráfica a través del tiempo.

En segundo lugar, entendemos que los factores de escolarización y proveniencia sociocultural constituyen parte de una discusión más general: la incidencia que tiene en la comprensión de la zona visuográfica la intensidad de la relación que un niño

mantiene con la cultura letrada. Es indudable que esta zona es el resultado de una tardía y costosa construcción cultural, como lo atestigua el mismo proceso de constitución histórica de sus recursos, proceso que pone de relieve su naturaleza pragmática. Sin embargo, llegado el momento de plantear la incidencia posible de diferencias sociales y culturales en la relación que los niños establecen con estas marcas gráficas, es evidente que todas las investigaciones son deudoras de sus supuestos teóricos, especialmente aquellas realizadas desde la psicolingüística. Es necesario, entonces, revisar estos supuestos para esclarecer el problema.

Comenzaremos con el cognitivismo, siguiendo a quien fue uno de los máximos representantes de esta corriente: Jerome Bruner. Según este psicólogo, el cognitivismo, cuyo objetivo inicial como programa de investigación científica había sido "recuperar la mente" en las ciencias humanas e instaurar el significado como el concepto fundamental de la psicología, pronto se dejó invadir por la técnica. Se desplazó el énfasis que se había puesto en la construcción de significado hacia el procesamiento de información a partir de "la adopción de la computación como metáfora dominante y de la computabilidad como criterio imprescindible de un buen modelo teórico" (Bruner 1991: 21). Entre otras consecuencias podemos decir que, según Bruner, se dejó de lado el significado pues es indiferente a la información[37] y "los procesos cognitivos se equipararon con los programas que podían ejecutarse en un dispositivo computacional" (p. 23). El cognitivismo equipara "mente" con "programa computable"; de ese modo, según Bruner, se crea el marco necesario para dudar de la existencia del agente, de la intencionalidad y de los estados mentales. Si tenemos claro este desarrollo es fácil comprender la observación de Bronckart con respecto a que los psicólogos cognitivistas

> proposent des modèles de l'architecture et du fonctionnement mental qui "découleraient" directement des propiétés du cerveau, cet isomorphisme quasi magique faisant abstraction des dimensions comportamentales, historiques et sociales du développement humain" (1996: 23).

Es claro, por consiguiente, que las investigaciones realizadas en este marco no incluyen ninguna variable relacionada con lo social, ya sea como restricción

[37] El significado se asigna a los mensajes con antelación, no tiene que ver con el proceso de computación. La información, por el contrario, tiene que ver con el número de elecciones alternativas que tiene un mensaje, que será más informativo cuanto menos elecciones plantee. Estas posibilidades están codificadas y se procesan de acuerdo con la "sintaxis" del sistema.

metodológica, ya sea porque entienden que la capacidad de lenguaje está genéticamente determinada. Si introducen una variación en cuanto a tipo de texto, como en el caso de Fayol (1996) lo hacen porque la variable tipo de texto representa grados de organización de la información que está disponible en la memoria del sujeto antes de la escritura. Por supuesto, después la variación en el uso de marca gráfica en los distintos tipos de texto se interpreta en estos mismos términos[38]. Éstas son las razones por las que el cognitivismo no introduce ninguna clase de variables sociales en sus investigaciones.

Por otra parte, es sabido que la concepción psicogenética constituye una de las versiones más moderadas de los construccionismos, posiciones que postulan que en la adquisición del conocimiento el individuo no es un ente pasivo, sino que construye el conocimiento activamente a partir de su interacción con el medio. Hablamos de versión moderada porque acepta la existencia real de un mundo exterior que, en la teoría piagetiana, constituye uno de los pilares que funda el desarrollo de la inteligencia. En esta concepción la inteligencia es un producto de la interacción de la mente con el medio, en un juego permanente que está regido por un mecanismo biológico tan general como la herencia: la autorregulación. Se entiende al niño, pues, como un sujeto epistémico, cuyas propiedades perceptuales y cognitivas preceden y determinan su aproximación al lenguaje.

Desde esta base debemos entender la diferencia que Ferreiro & Teberosky, en su primer informe sobre el modo en que el niño aprende a leer y escribir (1988 [1979]), establecen entre conocimientos socialmente trasmitidos al niño y construcciones espontáneas, producto de una elaboración propia en tanto el niño las deduce en función de las propiedades del objeto a conocer. El objetivo de estas investigadoras fue, en aquel momento, dar cuenta fundamentalmente de las construcciones espontáneas que los niños realizaban durante el proceso de reconstrucción de la zona alfabética del sistema de escritura. Sin embargo, puesto que trabajaron con niños de distintos grupos sociales, también señalaron la importancia que tenían las informaciones dependientes del medio para que los pequeños pudieran avanzar en sus conceptualizaciones.

En ese entonces, entendieron que hablar de puntuación significaba "ubicarse en el terreno de los conocimientos socialmente transmitidos, no "deducibles"" (Ferreiro

[38] El siguiente apartado trata este tema en detalle.

& Teberosky 1979: 71) y señalaron las inmensas diferencias que, en cuanto a la identificación de las marcas distintas de las letras, introducía el grupo social al que los niños pertenecían. Sin embargo, aunque el segundo informe específico sobre puntuación (Ferreiro 1991) incluye una variación social implícita en la selección de sujetos que asisten a distintas clases de escuela, es claro que se inicia la búsqueda de conocimientos espontáneos en la investigación sobre la marca gráfica. En efecto, se afirma, como hemos visto, que no interesan los usos particulares relacionados con los orígenes sociales de los niños estudiados, sino llegar a una "evolución de la comprensión de la puntuación". El tercer informe (Ferreiro 1996) señala, sin embargo, en el caso de los niños hablantes de español, que la condición social introduce fuertes variaciones en la escritura. Los niños de clase media completan sus historias y los niños de clase baja (sic.) no lo hacen. Recordemos que la completud de la historia es una de las variables relacionadas con la frecuencia de puntuación interna. Es cierto que no sucede lo mismo con los niños hablantes de italiano; pero como la propia investigadora aclara no es lo mismo hablar de diferencias sociales en Italia que en México. Ahora bien, este dato se señala de manera aislada.

En consecuencia, las investigaciones de esta línea no dejan de sostener que factores como la edad, la escolarización, la procedencia social, no pueden explicar por sí mismos la comprensión de la puntuación en el niño. Sin embargo, a veces se matizan estas afirmaciones, al menos en relación con la escolaridad (Vieira Rocha 1994). Es evidente que esta posición solamente puede entenderse porque estamos ante una investigación que busca establecer, en relación con la puntuación, lo que logró delimitar desde el punto de vista constructivo en la zona alfabética del sistema de escritura: una línea regular de evolución a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas.

Es imprescindible comentar, finalmente, la posición del interaccionismo sociodiscursivo con respecto a la incidencia de las variables sociales en el uso infantil de la marca gráfica. Esta línea teórica, representada por Bronckart (1996), constituye una de las que con más continuidad ha trabajado sobre textos escritos infantiles y las investigaciones de Schneuwly (1988) sobre la puntuación se inscriben en este marco. Por eso nos detendremos con particular atención en el lugar otorgado a lo social en la investigación.

El interaccionismo sociodiscursivo reduce la validez de la posición piagetiana solamente a la primera de las dos fases que constituyen las funciones psíquicas humanas. En efecto, según Bronckart, la psicogénesis puede explicar sólo los procesos por los cuales el funcionamiento biológico y la acción sobre los objetos da nacimiento, en todos los organismos vivientes, a un funcionamiento psíquico elemental o práctico. Sin embargo, le niega la posibilidad de explicar porqué procesos este funcionamiento psíquico práctico se transforma en el hombre en pensamiento consciente[39]. Esta posición es, por supuesto, una continuidad del pensamiento de Vygotsky y Bruner, como podemos ver en la siguiente afirmación:

> La seconde précipitation, donnant naissance à la pensée consciente, est donc bien ainsi un produit de la sémiotisation du psychisme, un produit de l'appropiation et de l'interiorisation des propiétés sociales, communicatives, immotivées, arbitraires et discrètes des signes des langues naturelles humaines (1996: 59)

BIBLIOTECA VIRTUAL

Sostiene también que esta aproximación a la constitución del pensamiento tiene múltiples consecuencias sobre la concepción de su funcionamiento y de su desarrollo. Vamos a destacar dos consecuencias que, creemos, afectan a las investigaciones sobre la marca gráfica. La primera es la siguiente:

> Les découpes et les réorganisations opérées par les signes dans le fonctionnement psychique humain, d'une part viennent "des autres", du social, et d'autre part ne parviennent jamais à imposer leur structuration à la totalité des formes représentatives élémentaires d'un humain singulier. (1996: 60)

Esta idea es importante y la retomaremos nuevamente, porque pone de relieve que en esta línea de trabajo el sujeto es un agente verbal (Desinano 2000), en tanto se ha apropiado de las propiedades sociosemióticas del lenguaje. De todos modos, cabe notar que aquí se reconocen dos instancias: una en la que el sujeto domina la lengua y otra en la que no puede hacerlo.

La segunda implicancia, fundamental en el desarrollo de las investigaciones de este grupo, es la siguiente:

---

[39] Bronckart rechaza la aserción de Piaget de que "les opérations de la pensée (...) tiennent aux coordinations générales de l'action (...) et non pas au langage et aux transmissions sociales particulières, ces coordinations générales de l'action se fondant elles-mêmes sur les coordinations nerveuses et organiques qui ne dépendent pas de la société" (Piaget 1970, p.77, cit. por Bronckart

> Le pensée consciente (...) repose sur les signifiés tels qu'ils son façonnés par les genres de texte en usage dans les formations sociales où s'inscrivent les membres de l'entourage humain. Dans son fondement mêmee, la pensée est donc orientée par cette "semantique du social" que constitue la culture d'un grupe humain (Bronckart 1996: 60).

Es primordial subrayar que, para esta línea teórica, esta *semántica de lo social* actúa a través de la modalización que le imponen los géneros discursivos (para Bronckart *géneros de texto*) en una cultura determinada. En efecto, el discurso y las acciones lingüísticas tienen un papel fundamental en el desarrollo del contenido y de las operaciones del pensamiento consciente: el de su reestructuración permanente.

Desde estos fundamentos teóricos se puede entender un hecho casi paradójico: la única línea de trabajo que en lingüística considera la importancia de la dimensión social no incluye nunca variación social en los sujetos estudiados, pues la consideración de lo social ingresa solamente en la variable género discursivo. Creemos que esta decisión deviene de su concepción de sujeto, un sujeto constituido desde siempre como tal en el lenguaje, consciente, absolutamente homogéneo y, por tanto, capaz de "gérer les intentions et les motifs de son dire" (Bronckart 1996: 47). Su concepción de sujeto es la de un agente verbal que, con su acción lingüística, es instituido como tal por el lenguaje y, a su vez, instituye el lenguaje.

Se trata, además, de un sujeto que dispone, cuando se compromete en una acción lingüística, de tres clases de conocimiento: un conocimiento personal de los mundos representados, tanto del social como del subjetivo, movilizados como referentes (o de contenido temático) de la acción lingüística; un conocimiento relativo al contexto de la acción lingüística, que incluye representaciones personales que orientan la selección de los signos de lengua para semantizar un mismo referente y, finalmente, representaciones de los parámetros objetivos del acto verbal y el conocimiento del intertexto constituido por los géneros de texto.

Ciertamente este paradigma supone una inflexión respecto de la incidencia de lo social en la constitución del sujeto, pues es el único que otorga un lugar importante a este factor. Sin embargo, es una inflexión muy general que, por una parte, no contempla la especificidad de lo lingüístico (de Lemos 1992, Desinano 2000) y en la

---

1996, p. 58), pues no tienen en cuenta el conjunto de las propiedades semióticas del lenguaje humano, así como las condiciones efectivas de su apropiación por el niño.

que lo social se expresa sólo en géneros de texto, notablemente homogéneos por lo demás. Por consiguiente, se observa que si bien hay una recuperación de lo sociocultural en el nivel epistemológico, no se ve su incidencia en el nivel interpretativo de la investigación sobre usos de puntuación. Volveremos sobre este punto en el siguiente apartado.

3.2.2. Factores contextuales: género discursivo

Como hemos visto, el interaccionismo sociodiscursivo es la única línea que, dentro de la psicolingüística, se plantea como uno de los ejes téoricos de su investigación el problema de la influencia del género discursivo en el desarrollo de la capacidad de producción de textos y, por consiguiente, en el uso de la marca gráfica por parte de los niños. Según esta línea, el sujeto que actúa lingüísticamente debe poner en relación el conocimiento de la situación de acción, la de los géneros de textos tal como están constituidos en el intertexto y los recursos que provee una lengua determinada. Sin embargo, en relación específica con la puntuación, se estudia la heterogeneidad que introducen los géneros en el proceso de la adquisición de la lengua escrita en los mismos términos en que lo hace el cognitivismo, esto es, desde el punto de vista del grado de estructuración que tiene la representación de la que se dará cuenta durante la escritura.

En efecto, el fundamento teórico de esta hipótesis es básicamente cognitivo y podemos llamarlo "teoría del esquema de género". Se enmarca, por tanto, en un modelo cognitivo del proceso de escritura. Según esta línea teórica, este modelo, para ser completo, debe cumplir con los siguientes requisitos:

> There will be a high-level executive scheme directing the whole writing operation in keeping with certain purposes and constraints. At the next lower level will be what in writing we may wish to call "genre" schemes. A genre scheme consists, essentially, of the knowledge available for directing a certain kind of writing (...) a scheme includes the following: 1. A limited set of fairly specific *intentions* (...) 2. A set of *strategies* or *game plans* appropiate to carrying out these intentions (...) 3. *Categories of content* needed to support the plan (...) 4. *Search procedures* for discovering the needed content (...) 5. *Tuning instructions for language output* (...) (Bereiter 1980: 78, 79)

El esquema de género, como vemos, organiza el conocimiento que requiere la escritura de una clase de texto particular. Uno de los puntos más recuperados de esta teoría es la idea de que el género tiene una estructura esquemática, es decir, partes de comienzo, desarrollo y conclusión que se realizan a través de patrones de opciones léxico-gramaticales (Downing 1998).

No podemos dejar de ver lo estrecho del acercamiento entre las líneas del interaccionismo sociodiscursivo y la del cognitivismo con respecto a la investigación en concreto sobre la marca gráfica. Si bien son dos modelos diferentes de producción, encontramos en común rasgos de una concepción cognitiva modular: aíslan componentes, establecen que cada uno de ellos recibe un tipo de información, en este caso conceptual, y lo transforma en otra clase de información, en este caso lingüística. Cada componente tiene un nivel de representación y una categoría específica de tratamiento (Fayol 1997). En efecto, en los dos modelos encontramos una instancia de planificación prelingüística y una instancia de textualización. Son evidentemente dos modelos cognitivos, claramente orientados por la metáfora computacional, como vemos en este fragmento en el que Bereiter aclara la forma en que funciona un esquema bien desarrollado para un escritor:

> Below the genre scheme will be a *content processor* that draw semantic material from memory and organizes it according to instructions from the genre scheme. Its output is what we may call a *gist* —a unit of content not yet formed into overt language. The *gist* then goes to a *language processor* that puts it into explicit language, according to tuning instructions from the genre scheme. (Bereiter 1980: 79).

No es extraño entonces que los resultados de Fayol (1991) y Schneuwly (1988) coincidan con respecto a la incidencia que tiene la variación de género en el uso de la marca gráfica: la variación real está dada por el grado de organización de la representación disponible en memoria, según sea el esquema que funcione en los tipos de texto propuestos.

A partir de estas investigaciones Passerault (1991) infiere que se puede hablar de una plurifuncionalidad de las marcas gráficas en el plan de los tratamientos psicológicos de construcción de texto. De la investigación cognitiva se deduce que la puntuación señala en el texto el grado de relación entre los elementos tal como están organizados en el nivel de la representación del productor. Según investigaciones

posteriores, los lugares en los que aparecen marcas son, además, lugares de control y revisión de lo que se ha escrito y de planificación de lo que se escribirá a continuación. Estas actividades son más intensas, a juzgar por la duración de las pausas, en los emplazamientos de puntuación fuerte que implicarían, además, rupturas en el nivel de representación.

De la investigación que proviene del interaccionismo sociodiscursivo se desprende una perspectiva más atenta no sólo a los procesos sino también a la clase de procesos que se producen durante la escritura. Para esta línea la puntuación está en relación directa con la clase de planificación que se realiza, con su nivel de autonomía del proceso de textualización y con el grado de organización previa del contenido del que se va a dar cuenta por escrito. En efecto, a menor organización, mayor planificación paso a paso, mayor tiempo de pausa, y, por consiguiente, más presencia de marcas gráficas en el interior del texto. Por el contrario, mayor organización implica una planificación previa más potente que puede hacer surgir mayor cantidad y variedad de puntuación interna, entre las que se destaca la unidad de párrafo. En este último caso es también claro que las marcas constituyen signos de estructuración textual para el lector, lo que indica que tienen una función relacionada con el contexto comunicativo en el que se inscribe la producción. Pero esta consideración requiere que el productor del texto se represente sus objetivos comunicativos, sus destinatarios, algo que es difícil de hacer para los niños pequeños, razón por la cual esta función es tardía.

Esta perspectiva de proceso, de índole psicolingüística, no deja de estar en consonancia con los planteamientos estrictamente lingüísticos sobre la escritura de niños que han puesto de relieve la incidencia que tiene el género discursivo en la clase de segmentación que se realiza en el texto escrito a través de la marca gráfica. Sin embargo, no podemos dejar de observar que los estudios cognitivos e interaccionistas que hemos referido para explicar las regularidades de uso de marca gráfica remiten a procesos psicológicos y obturan la dimensión específicamente lingüística.

Creemos que es necesario realizar un estudio lingüístico y plantear la plurifuncionalidad de las marcas gráficas en el mismo tratamiento lingüístico del texto producido por niños. Esta plurifuncionalidad está dada también por las mismas características de la zona que, como indicaba Simone para la coma en una

observación que podemos extender a todas las marcas gráficas, dispone de un número limitado de marcas que, sin embargo, se utilizan habitualmente para cubrir una gran amplitud de funciones[40]. Sin embargo, es necesario realizar más precisiones.

Se ha indicado (Kress 1994, Schneuwly 1988) que géneros diferentes dan lugar a distintas clases de *progresión temática* en los textos producidos por los pequeños, fenómeno estrechamente relacionado con la variación de la distribución y de la función de las marcas gráficas. Por otra parte, también las investigaciones realizadas desde marcos psicogenéticos relacionan la presencia o ausencia de marcas gráficas con *cambios discursivos* en el texto narrativo. Estos cambios discursivos no son otra cosa que la construcción de las voces de otros sujetos-personajes en el texto en un proceso que las diferencia de la voz del narrador, delegado directo instalado por el discurso del enunciador[41]. Edelsky (1983) señalaba también que la segmentación se realizaba de distinta manera según las *exigencias comunicativas* que cada clase de texto conllevaba. Estos estudios autorizan a afirmar que no se puede estudiar la marca gráfica sin considerar las características de los textos construidos en cuanto a función, extensión, marcas enunciativas, progresión temática y cohesión, todas estas características que experimentan variaciones según los textos se enmarquen en un género discursivo o en otro.

Creemos por esto que es necesario considerar la constitución de las marcas gráficas en el texto desde las necesidades que impone el mismo texto que se construye, sin que esto suponga emitir ningún juicio sobre la validez de constructos

[40] Es posible pensar que los niños intenten resolver en sus escritos este desajuste entre forma y función a través de usos no siempre convencionales. Hemos visto así que las investigaciones indican que en los textos de los niños algunas marcas aparecen primero y generalmente con determinados valores, no siempre coincidentes con los que establecen las convenciones. Estos valores se irán modificando progresivamente al modificarse también el repertorio de marcas utilizadas. Por eso creemos, es importante señalar cuáles son los valores de las marcas que se constituyen primero en los textos de los niños, indicar la estabilidad o no de los mismos y cuáles son las variables que inciden en este uso. Creemos que solamente una investigación lingüística que estudie los textos producidos puede hacerlo.

[41] La instancia de enunciación es una instancia lingüística, "lógicamente presupuesta por la existencia misma del enunciado, (...) que aparece como la instancia de mediación que asegura la aparición en enunciado-discurso de las virtualidades de la lengua" (Greimas 1982:144), no es una estructura no lingüística supuesta por la comunicación. Desde esta concepción quienes sostienen el diálogo directo en la narración "se distinguen del narrador y del narratario en que no son delegados directos, instalados por el discurso del enunciador y del enunciatario, sino los actantes de la narración dotados de competencia lingüística (Greimas 1982: 121).

teóricos tales como el esquema de género. En este sentido coincidimos con las posturas que opinan que:

> (…) es en el transcurrir de la gestión del poner en palabras cuando se perfilan los principios abstractos como una necesidad de la textualización, pero no preexisten como parte de ella. Cuando alguien dice que va a escribir un cuento manifiesta que, por lo menos, conoce ciertas características propias de un tipo de texto que es común en nuestra cultura; puede incluso adelantar alguna información acerca de los acontecimientos que serán narrados, pero el cuento comenzará a existir como tal cuando haya sido escrito, cuando la enunciación haya hecho posible la existencia del enunciado y será único porque nadie podrá hacerlo igual, aunque muchos se le parezcan (Desinano 1999: 17-18)

Como dijimos, estudiar la presencia de marca gráfica en relación con el texto en sí mismo abre la posibilidad de realizar *un análisis lingüístico acerca de la distribución de marca en los textos tal como fueron escritos*. Pero entonces hay que determinar los parámetros desde los cuales se puede realizar este análisis.

En nuestra opinión, este análisis lingüístico sólo se puede llevar a cabo si se toman como referencia las funciones que cumplen las marcas gráficas según las convenciones de la cultura letrada. Como hemos visto, esta clase de marca tiene una función de *segmentación*[42], que está textual y sintácticamente motivada, y una función relacionada con la *calificación* de las unidades determinadas. Hemos aclarado ya que la clase de segmentación que los niños realicen tendrá que ver con su adquisición del lenguaje escrito, que impone una segmentación diferente de la del lenguaje hablado que se realiza, además, con recursos distintos. La otra función importante es la calificación de las unidades, que está relacionada con la enunciación, no sólo con las formas que adopta la modalización y la enunciación enunciada en el texto, sino también con la actualización que supone la puesta en discurso (Catach 1991, 1994, Perrot 1980, Vedenina 1980).

Sin embargo, también sabemos que si bien se puede reflexionar sobre estas funciones en general, cada texto particular actualiza determinadas posibilidades, distintas de las que realiza otro texto. Si tenemos claro que "la voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la *elección de un género discursivo determinado*" (Bajtin 1998 [1979]: 267), debemos acotar en la investigación géneros discursivos

[42] En la conformación de determinadas unidades no deja de intervenir como una unidad, prosodia y semántica, pues, como sostiene R. Dorra "las inflexiones de la respiración son el aspecto perceptible de las inflexiones de la significación" (1997: 81)

con el propósito de determinar con mayor aproximación las funciones que la marca gráfica cumple en los textos que se materializan en el marco de esas restricciones discursivas. Sabemos que los géneros discursivos son, como decía Bajtin, tipos relativamente estables de enunciados elaborados por los distintos dominios de la actividad humana que "organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales (sintácticas)" (1998 [1979]: 268).

Los enunciados, para este teórico ruso, están estrechamente relacionados con las esferas de acción humana, a través de su contenido temático, estilo verbal (selección de recursos léxicos y gramaticales) y por su composición o estructuración. Distingue, además, géneros discursivos primarios y secundarios. Los primeros están constituidos en la comunicación discursiva primaria y los segundos se integran a los anteriores y surgen en una comunicación cultural más compleja, relativamente desarrollada y organizada, principalmente escrita[43]. Concebir un texto supone moldearlo en el marco de un género, e interpretar un texto exige también el género como condición de inteligibilidad.

Un escritor conforma un texto en el marco de un género discursivo. Como sostiene, Raúl Dorra,

> Antes de la elaboración de un texto, antes de la primera palabra, el escritor lo ha destinado a un género: escribiré un relato, un manifiesto político, un tratado de geometría. ¿Cómo de lo contrario, podría ser concebido el texto, cómo tomaría forma, según qué ley se organizaría, con qué o contra qué existiría? (1989: 211)

Cuando producimos un texto, entonces, lo organizamos en las coordenadas que provee un género determinado en relación con las exigencias de la situación comunicativa. El texto a su vez materializa en su registro[44] esa coherencia con esa

[43] Esta distinción apunta básicamente a dos formas de comunicación diferentes, la oral y la escrita, con lo cual puede interpretarse que los géneros discursivos primarios son los que se constituyen desde la oralidad, como discursos dialógicos. Los géneros discursivos secundarios, propios de la comunicación escrita, no están socialmente disponibles para todos de manera igualitaria, sino que deben ser enseñados y aprendidos, sea en la interacción social o en la escuela.

[44] Hemos utilizado la palabra *registro* en el sentido que le otorga Halliday (1982), esto es, como las variaciones que se producen en el uso del lenguaje en función de la situación en que éste se utiliza. Halliday establece tres variables contextuales que conforman el registro: campo (tema que se trata en el texto, determinado por los modos en que una sociedad analiza y organiza el conocimiento), modo (medio del intercambio comunicativo) y tenor (relación interlocutiva). Podríamos decir que, en términos muy generales, los antecedentes de investigación señalan la incidencia de las tres variables en el uso de la marca gráfica.

situación[45]. El resultado es un conjunto de enunciados que posee una determinada tensión enunciativa, composición, modalización, tematización, conexión, etc., todas dimensiones vinculadas con la marca gráfica que introducirán variaciones evidentes en su uso.

Sin embargo, no debemos olvidar que estamos tratando la problemática de la marca gráfica en textos escritos por niños en proceso de alfabetización, es decir, niños que están realizando un pasaje desde el lenguaje oral hacia el lenguaje escrito. Por tanto, probablemente estamos ante un lenguaje escrito que, como estructura y organización sintáctica y textual, no estará constituido todavía y, por tanto, tampoco lo estarán los recursos de la zona visuográfica, los más propios y específicos de la escritura. En efecto, estos recursos permiten la inscripción en la página de la clase de interlocución que requiere la comunicación escrita. Ello nos lleva a hablar de dos fenómenos estrechamente vinculados: de la *inscripción del sujeto en el texto*, pues las marcas gráficas son una manera de introducir su interpretación en el texto, y de esa *tensión entre oralidad y escritura* en los géneros discursivos y en el proceso de adquisición de la escritura.

Las funciones que cumple la marca gráfica en la comunidad letrada tienen que ver necesariamente con el proceso mismo de la puesta en palabras que conlleva la exigencia de funcionamiento de la relación interlocutiva:

> Los textos escritos pertenecen en cualquier caso a un género de escritura: se escriben tratados didácticos o científicos, informes, ensayos, narraciones, guías, memorias, decretos, ejercicios escolares, alegatos, etc. (…) Estamos ahí en el nivel de lo real. Sin embargo, a fin de que la comunicación se realice, cada texto debe ordenar su mensaje a partir de la imagen de un sujeto que toma la palabra para dirigirse a un interlocutor con el propósito de aleccionar, describir, informar, razonar relatar, orientar, recordar, ordenar, sugerir, proponer, persuadir. Este sujeto, tanto como su interlocutor, es una figura del propio discurso (...). (Dorra 1997: 22)

Este sujeto, cuya instauración conforma el discurso, pero que al mismo tiempo es su efecto, plantea una relación con el otro que tiene su propio ritmo y su propia temporalidad. Esa relación incidirá sin duda en la forma en que el sujeto percibe su propio discurso, en la forma en que utiliza los recursos de la zona visuográfica para lograr su finalidad discursiva, a la que está ordenada el tratamiento del texto como un todo y de las partes que lo constituyen. Hemos visto, a grandes

[45] Esta relación entre género, registro y lenguaje ha sido muy discutida, pero nosotros nos inclinamos a sostener que no estamos ante una relación determinista entre categorías contextuales y lingüísticas

rasgos, el proceso histórico por el cual la marca gráfica se ha constituido en un recurso por el que el sujeto inscribe su interpretación en el texto con el fin de orientar la interpretación del lector. Por ello la distribución de marcas gráficas está en estrecha relación con la conformación total del discurso, con la forma en que este sujeto se constituye en el mismo, con sus propósitos y con sus estrategias.

Ahora bien, este proceso de adquisición de la marca gráfica es también parte de un pasaje que están realizando los niños desde la oralidad a la escritura. Salvo Kress que sitúa adecuadamente la problemática de la marca gráfica en el marco de este proceso y de observaciones muy acotadas sobre el discurso directo de la línea psicogenética[46], las relaciones entre estas dos modalidades de lenguaje casi no han sido mencionadas por la investigación sobre la marca gráfica. Consideramos, pues, que es imprescindible hacer referencia a la incidencia de la tensión y la imbricación de oralidad y escritura como procesos de formación de los mensajes verbales:

BIBLIOTECA VIRTUAL

> (...) la movilidad de los significantes propicia un continuo desplazamiento de la oralidad sobre la escritura, y viceversa, a la vez determina la formación de zonas de intercambio en las que los mensajes se elaboran según una combinación de ambos procesos. En la comunicación social, en efecto, a menudo los mensajes resultan de esta combinación de oralidad y escritura puesto que estamos continuamente solicitados por ambos universos. Es necesario, por lo tanto, poder pensar en las características de tales universos para estar en condiciones de advertir de qué manera y en qué medida ellos actúan en los diferentes géneros de la comunicación social (Dorra 1997: 29)

Para pensar en las características de ambos universos que tienen repercusión en nuestra investigación recurriremos a las formulaciones de la lingüística actual, que se ha dedicado mucho al estudio de la oralidad y escritura. Con respecto a este punto sólo nos interesa destacar que los enfoques que nos parecen más válidos para abordar las diferencias, son los que trabajan los dos universos como un continuum en el que se pueden situar los discursos que se producen.

Una alternativa teórica para plantear este problema de la oralidad y la escritura es definir, como hacen Koch y Oesterreicher (1988, 1998), parámetros lingüístico-comunicativos relevantes y desarrollar las variables que éstos comprometen. A través de la combinación y mezcla de estos parámetros y variables

---

sino en todo caso probabilística (Albentosa Hernández 1988)

se puede constituir un espacio de juego semejante a un continuum de tipos y modos de comunicación. Es posible determinar así las condiciones comunicativas de las tradiciones discursivas existentes. Los polos extremos de expresión del continuum se denominan como "lengua de la proximidad"[47] (*Sprache der Nähe*) y "lengua de la distancia"[48] (*Sprache der Distanz*). Hacia la derecha y hacia la izquierda se sitúan manifestaciones según el *medio* de comunicación, es decir, la diferencia entre la realización fónica y su manifestación gráfica. La dimensión vertical en el esquema, da cuenta de la *concepción* subyacente en un enunciado y al modo que adopta su verbalización. De esta manera se diferencian dos perspectivas que no se pueden confundir, pues una realización puede estar próxima a *lo hablado* como *concepción* y, sin embargo, haber adoptado un *medio escrito*, como la carta familiar. Por ejemplo,

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

	distancia	
acto jurídico artículo científico manuscrito de la conferencia artículo de fondo entrevista publicada		conferencia universitaria sermón entrevista con un político presentación personal mesa redonda

[46] Recordemos que una de las variables relacionadas con la presencia de marca gráfica es la entrada pospuesta en el discurso directo, que es interpretada como resultado de la voluntad de crear un texto escrito.

[47] El polo de la proximidad en este continuum puede ser descrito de una manera ideal a través de la combinación de las siguientes variables: privacidad, intimidad con el interlocutor, mayor grado de emotividad y participación emocional, mayor inserción de la enunciación en el contexto situacional y de actuación y en el mundo de referencia, interacción cara a cara, construcción dialógica del discurso, mayor cooperación del interlocutor, mayor grado de espontaneidad, menor grado de fijación y determinación de tema. Estos tipos de condiciones comunicativas y sus tipos de constelaciones de habla —con las correspondientes formas de comunicación para la proximidad personal, temporal, espacial y temática— es lo que estos autores llaman *lengua de la proximidad*.

[48] El polo de la *lengua de la distancia* en este continuum se define por la combinación de otras variables: carácter público, desconocimiento de los interlocutores, menor grado de emotividad y participación emocional, menor inserción de la enunciación en el contexto situacional y de actuación y en el mundo de referencia, separación espacio-temporal y social del interlocutor, construcción monológica del discurso, menor cooperación del interlocutor, mayor grado de institucionalización o formalidad de la comunicación, mayor grado de fijación y determinación de tema. Las posibilidades de comprensión del receptor deben ser más atentamente previstas por el productor del mensaje, deben utilizarse recursos lingüísticos para suplir la imposibilidad de usar los recursos de la comunicación no verbal, los elementos del contexto situacional y cultural deben ser reconstruidos lingüísticamente. Se hace necesario así una planificación de alto nivel, una referencialización compleja, una predicación elaborada, explícitas orientaciones deícticas y referencias al contexto, mayor nivel de información lingüística y objetividad adecuada en la expresión.

carta privada		consulta médica conversación telefónica conversación entre amigos
	inmediatez	

Figura Nº 4

Cuadro tomado de Oesterreicher (1998: 206)

En términos generales, podemos decir que la comunicación oral tiende a la inmediatez y la escrita tiende a la mediatez. A pesar de que no siempre es fácil para el analista resolver la complejidad de los parámetros y de las variables que plantea Oesterreicher, conviene mantener la validez de la referencia teórica. En efecto, se trata de una posición que diferencia el medio de la concepción de lenguaje, que es capaz de situar tradiciones discursivas en un continuum entre las dos concepciones planteadas y que considera tanto rasgos que atañen a la situación de producción de lenguaje como rasgos de la misma producción lingüística.

Otra manera de concebir la tensión entre oralidad y escritura es interpretarla como parte de la oposición más general entre un modo pragmático de comunicación y un modo sintáctico de comunicación[49] (Givón 1979, Ochs 1979). La ventaja de este planteo es que permite concebir la sintaxis como una variable que se desarrolla a partir de parámetros originariamente discursivos, en dos de las dimensiones que deben contemplar las investigaciones sobre la marca gráfica: la dimensión ontogenética, que involucra el desarrollo de un modo sintáctico tardío a partir de un modo pragmático temprano y la dimensión textual en los registros de lenguaje, pues suponen el desarrollo de un habla planeada formal a partir de un habla no planeada informal.

Realizaremos ahora una síntesis acerca de los problemas que hemos venido tratando: *la relación entre género discursivo, oralidad y escritura y uso de marca gráfica*. Tanto la posición de Oesterreicher como la de Ochs y Givón, permiten una aproximación acerca de la manera en que los géneros discursivos se sitúan en relación con los universos de la oralidad y la escritura. Como hemos visto, no se

puede desprender la reflexión acerca del uso de la marca gráfica de las características que asume el proceso de escritura del texto y de las características que tiene el mismo texto producido. Evidentemente, la forma en que se conformará el texto y los enunciados variará según el grado de cercanía de los géneros a los universos orales o escritos. Por otra parte, la escritura de niños en proceso de alfabetización tiene distintos grados de acercamiento a la escritura y al lenguaje escrito, lo que evidentemente incidirá en el modo en que conforman los enunciados y en la organización de su texto. Ambos factores incidirán directamente en la función que los niños adjudiquen a los recursos de la zona visuográfica en la escritura.

Por todo lo que hemos dicho hasta aquí recuperamos la validez de la hipótesis general que relaciona los géneros discursivos con el uso de la marca gráfica. Sin embargo, es necesario aclarar que necesitamos hacer una descripción de las clases de texto consideradas en distintos niveles, que incluyan tanto consideraciones estrictamente lingüísticas, como situacionales y cognitivas. La descripción debe operar con tipologías que se elaboran con criterios de distinta índole o de niveles múltiples que "exhiben mayor flexibilidad y, por ende, mayor poder explicativo en el análisis de textos concretos" (Ciapuscio 1994: 131).

Sin embargo, no queremos finalizar este apartado sin dejar de señalar la necesidad de estar atentos a las variaciones que pueden presentarse en un mismo género discursivo, variaciones que se deben a heterogeneidades socioculturales. Es probable que en sociedades que presentan profundas diferencias socioculturales en su interior, como las sociedades latinoamericanas, los sujetos de distintos grupos no perciban de la misma manera un mismo género discursivo. Si los géneros son productos socioculturales, los grupos son portadores de géneros y, por tanto, mantienen con ellos distintos grados de proximidad y de distancia. Puesto que la escuela es el lugar por excelencia de la lengua escrita, es probable que los niños de distintos grupos sociales, según sea su grado de pertenencia a la cultura letrada, mantengan distintos grados de ajenidad con la institución, con sus prácticas en relación con la lengua escrita, con los géneros discursivos cuyo dominio requiere. Estas diferencias pueden tener una influencia decisiva en la manera en que se

[49] Volveremos sobre esta posición en el tercer capítulo, pero ya en relación con las producciones de los niños.

concibe y se organiza el texto y, por consiguiente, en la manera en que se usa la marca gráfica como recurso que contribuye a esa organización.

3.2.3. En relación con la naturaleza y la dirección del proceso de desarrollo de la marca gráfica.

A lo largo de la exposición de las diferentes investigaciones hemos visto una serie de hipótesis más o menos explícitas acerca de la adquisición de la marca gráfica. Tales hipótesis hacen depender la naturaleza de este proceso de la naturaleza del objeto de aprendizaje. Sin embargo, hay divergencias en relación con los rasgos que se acentúan: en algunos casos su complejidad, en otros su sistematicidad.

Algunos investigadores, sin dejar de afirmar que la puntuación es un sistema, señalan su heterogeneidad y complejidad, atribuyendo a este hecho la lentitud o las dificultades de su aprendizaje. Así, Hall afirma explícitamente que la lentitud en la adquisición se debe a la complejidad del objeto y Ferreiro atribuye las dificultades para hacer un uso sistemático más temprano de la puntuación a las características heterogéneas de este sistema[50].

Otros investigadores, acentúan los rasgos sistemáticos de la puntuación y derivan de ellos las características del proceso de adquisición. Así, refiriéndose en concreto a la puntuación, Vieira Rocha afirma que la puntuación es un sistema que se adquiere como un sistema de unidades que se definen en contraste con otros signos e incluso señala afinidades entre la secuencia de surgimiento y diversificación en la ontogénesis y en la historia de la escritura. También Simone afirma que la puntuación conforma un sistema, en este caso semiótico, y que la complejidad estructural de sus reglas determina jerarquías de accesibilidad y, en consecuencia, el orden de la adquisición.

En relación con este punto es necesario adoptar una posición debido a que nosotros nos estamos ocupando de toda la zona visuográfica, y que sostenemos que los recursos de esta zona se comportan como recursos pragmáticos, aunque reconocemos que en especial en las marcas internas del texto puede haber zonas

[50] Las razones a las que alude Ferreiro son, en síntesis, las siguientes: la puntuación es un sistema con un funcionamiento distinto del sistema alfabético, es un sistema heterogéneo pues establece relación con elementos suprasegmentales, delimita fronteras de distintos niveles en el texto, y constituye un conjunto de instrucciones para el lector.

sistematizables. Desde esta perspectiva sería forzoso pensar que la adquisición de la marca gráfica no se puede plantear desde el punto de vista de la construcción de un sistema. Es decir, la marca gráfica no se construiría como un sistema lingüístico que, por lo tanto, no sufre variaciones una vez construido. Esto establecería una diferencia, por ejemplo, con el proceso de adquisición de la zona alfabética del sistema de escritura.

Con respecto a la direccionalidad del proceso de adquisición, hemos visto que hay un consenso con respecto a la existencia de un movimiento desde el exterior hacia el interior del texto. Las marcas externas al texto parecen ser las primeras en surgir: hemos visto la precocidad con la que los niños pueden disponer un texto en el espacio, incluso antes de que su escritura haya alcanzado la alfabeticidad. Las marcas que determinan los límites externos se constituyen también con rapidez. Sin embargo, los antecedentes señalan repetidamente que el movimiento hacia el interior del texto es lento. Ahora bien, no hay aquí siempre coincidencia con respecto a la naturaleza de este proceso. Mientras unos pocos hablan de conciencia sintáctica, la mayoría habla de un proceso que tiene una naturaleza fundamentalmente textual. Sin embargo, es necesario tratar con mayor cuidado este tema.

Todas las investigaciones indican que el uso de las marcas gráficas interiores de un texto está asociado con las características del texto que se construye. Sin embargo, hemos visto que muchas veces la presencia de marcas gráficas no siempre asegura la presencia de un texto continuo, que esa relación entre marca gráfica y textualidad no se plantea necesariamente de una manera convencional y que el uso de los niños no es necesariamente consistente a lo largo del mismo texto. Este uso altamente inestable se explica de distintas maneras: alternancia de hipótesis correctas e incorrectas (Cazden, Cordeiro, Giacobbe 1985), relación con el modo de textualización (Schneuwly 1988), búsqueda de una unidad de segmentación textual (Kress 1994 [1982], olvidos en razón de la dificultad de producción de textos escritos (Fayol 1997), valores particulares que los niños otorgan a la puntuación al margen de los estipulados por las convenciones (Ferreiro 1996).

Sin embargo, y a pesar de estos datos, todos parecen coincidir en que el proceso de adquisición se dirige hacia un incremento de calidad del texto y el incremento de marcas interiores. Los niños se vuelven más capaces para señalar con más matices, por medio de marcas, los cambios enunciativos y el grado de relación

entre las proposiciones, es decir, las jerarquías textuales. El proceso conlleva también la posibilidad de segmentar unidades que se pueden definir lingüísticamente y no ya sólo gráficamente como tales. En síntesis, de una manera u otra, todos afirman que a mayor posibilidad de organizar el texto, mejor conocimiento y utilización convencional de las marcas que los pautan.

Ahora bien, no se deja de percibir en la interpretación de este proceso una ambivalencia que trae a la discusión el problema de la estabilidad del conocimiento lingüístico. Hemos visto ya que el uso de la marca gráfica puede estar vinculado a las condiciones y categorías contextuales de producción y a las mismas características del texto que se construye. Hemos discutido en el apartado anterior este problema, al ver que las marcas gráficas no parecen constituir un sistema que, una vez adquirido, funcione siempre con estabilidad, sino que al parecer debe ser formulado cada vez en cada contexto nuevo de uso que implica un género discursivo.

Juzgamos entonces necesario considerar otra posibilidad de interpretación de esta discordancia. Esta segunda posibilidad está dada por el marco teórico interaccionista de Claudia de Lemos (2000). Este interaccionismo sostiene que la adquisición del lenguaje se puede concebir como un proceso de subjetivización que se define por cambios de la posición del niño respecto de la relación que establece entre su habla y la del otro, posiciones que por otra parte no son estables ni permanentes. Citaremos un fragmento que define su posición respecto de la noción de desarrollo:

> (...) es desde luego imposible concebir a la lengua como un objeto de conocimiento a ser adquirido por el niño como un sujeto epistémico, cuyas propiedades perceptuales y cognitivas preceden y determinan su aproximación al lenguaje. Es el lenguaje, es decir *le langage*, el que incluye al otro como sujeto hablante, el que precede y determina la trayectoria del niño desde el estado del infans al de sujeto hablante. El niño puede ser visto entonces como capturado por *le langage*, a través de *la parole* del otro y gracias a ella es identificado como sujeto hablante. En otras palabras, a la vez como un igual ("idéntico") qua miembro de la comunidad lingüística y cultural, y al mismo tiempo como un no-igual qua un "otro" al que hay que referirse como una subjetividad única. En tanto la *parole* del otro es también una instanciación de *la langue* como un funcionamiento sistémico, el pasaje del niño a través de *le langage* no puede concebirse ni como dirigido para alcanzar un estado final de conocimiento lingüístico ni como dirigido a una posición subjetiva que se le asigna a través de los procesos de identificación activa de *la parole* del otro.
>
> (de Lemos 2000: 175)

Así, nos detendremos en un estudio realizado en este marco sobre la producción de textos escritos infantiles (Desinano 1997) que permite interpretar de otra manera la discordancia que varios investigadores señalan entre uso de marca gráfica y texto construido. Esta investigadora realiza un análisis de escritos de niños que asisten al tercer curso de primaria en una escuela pública de Argentina. Observa que textos discontinuos —listados de oraciones que sólo pueden interpretarse como un todo por su relación con la situación de producción— muestran un uso adecuado de marcas de puntuación y un conocimiento bastante acertado de los recursos de organización del texto escrito. Por el contrario, los textos continuos —textos en los que se reconoce una subjetivización del discurso que lo organiza desde un punto de vista y en el que, por tanto, los enunciados tienen relaciones internas mejor establecidas— se presentan como un fluir sin marcas gráficas. Así, la presencia de marca no sólo no organiza el texto sino que contribuye a volverlo aún más discontinuo.

En el marco del encuadre teórico interaccionista esta aparente discordancia entre conocimiento de convenciones y posibilidad de organización del texto se convierte en un argumento importante para no hablar de dificultad lingüística, sino para ver los textos discontinuos como "una evidencia de un no funcionamiento dentro de un texto determinado". Desde ese punto de vista, resulta notoriamente sugerente y provechoso poder pensar que:

> Esa falta de texto representada por la simple sucesión de elementos sueltos marca una posición del sujeto en relación con el discurso en la cual sólo es capaz de la recuperación de fragmentos cristalizados del discurso escolar. En cambio los niños del segundo grupo son sujetos que funcionan dentro del discurso y sus textualizaciones tienden a la continuidad; al mismo tiempo, los distintos tipos de "errores gramaticales y lingüísticos" que cometen representan un movimiento hacia otra posición del sujeto en el funcionamiento discursivo, aquella en la que no hay un empleo metafórico de aquellos fragmentos cristalizados sino una integración metonímica de los mismos en el discurso propio (Desinano 1997: 65)

Vincular las características que asume la textualidad con la forma en el sujeto hablante establece la relación con su propio discurso y el discurso del otro, plantea la posibilidad de reformular el lugar que ocupa el conocimiento lingüístico en la elaboración del discurso. Es así probable que no podamos equiparar las variables

conocimiento lingüístico- construcción de texto sin contar con la forma en que los sujetos funcionan en el discurso:

> (...) los niños que han llegado al continuum textual es probable que sepan lo mismo —en términos de normatividad aplicada al texto escrito— que lo que saben los niños que hicieron textos discontinuos; pero estos últimos no están funcionando en una instancia discursiva y el conocimiento de esa normatividad aparentemente no los ayuda en ese funcionamiento (Desinano 1997: 65-66)

Como observamos, esta posición pone en duda una de las mayores coincidencias de los antecedentes de investigación: la relación que existe entre cantidad y variedad de puntuación interna y logro en la construcción del texto, variable que será llamada completud de la historia en la línea psicogenética, narración en *script* para el cognitivismo, autonomía del proceso de planificación respecto del de textualización en el interaccionismo sociodiscursivo. En efecto, para la escuela interaccionista de Campinas un texto escrito alcanza continuidad cuando el sujeto funciona en el discurso y esta posición puede no coincidir con la presencia de marcas gráficas utilizadas convencionalmente en el texto. Se niega entonces que el conocimiento de la normativa que regula la escritura de un texto contribuya a lograr la escritura de un texto continuo. Estas aserciones, aunque son de orden general, son suficientemente contundentes como para cuestionar el valor que adquiere la presencia o ausencia de marca gráfica en el texto escrito por niños. Por eso creemos que la hipótesis de base merece ser constrastada con investigación más específica.

Sin embargo, se pueden plantear todavía muchas preguntas en relación con esta posición en la adquisición del lenguaje. La fundamental podría ser si ese funcionamiento del sujeto en el discurso es estrictamente individual y depende sólo de la relación que se establezca en el proceso de subjetivación entre sujeto[51]-lengua[52] y lenguaje. Por nuestra parte creemos que también es válido pensar que factores socioculturales pueden explicar porqué los sujetos operan con fragmentos del habla del otro sin posibilidad de estructurar un discurso propio o cuándo el niño organiza y resignifica su propio discurso en una actividad que ciertamente no siempre es consciente. La mayor cercanía o lejanía de los niños de un género discursivo

[51] Evidentemente, estamos aquí ante un sujeto no necesariamente consciente de su acción lingüística.

determinado puede plantear una diferencia fundamental en el momento de adoptar una posición enunciativa. Por eso, si bien reconocemos la fuerza interpretativa de esta posición en la adquisición del lenguaje, también dejamos abierta la posibilidad de entender que las diferencias culturales constituyen una condición que puede hacer variar la composición del discurso escrito y el uso de las marcas gráficas. Por lo tanto, recuperamos tanto la posibilidad de hablar de sujetos no necesariamente constituidos desde siempre en el lenguaje, como la posibilidad de estudiar la incidencia de las distancias culturales y sociales en este funcionamiento del sujeto en el discurso.

3.2.4. En relación con el valor de las convenciones en la investigación sobre la marca gráfica en el texto escrito por niños

Vamos a plantear ahora un problema que, en apariencia, tiene un valor metodológico, pero que en realidad tiene implicancias teóricas. Nos referimos al lugar que tienen las convenciones en la investigación sobre la marca gráfica en el texto escrito por niños. Hemos visto que la investigación psicogenética plantea que es necesario dejar de lado las convenciones en el momento de estudiar las marcas gráficas en los textos escritos infantiles, pues se corre el riesgo de desconocer el valor que le otorgan efectivamente los niños, valor que puede estar muy lejos de los que estipulan las convenciones. Entendemos, por una parte, la importancia que tiene para la investigación psicogenética suspender esta posibilidad cuando inicia la búsqueda de conocimientos espontáneos, no deducibles socialmente, con respecto a un objeto de conocimiento determinado. Por otra parte, es innegable que los niños pueden otorgar particularmente a las marcas de esta zona valores inesperados. Sin embargo, es conveniente también hacer un planteo teórico de esta decisión con el objeto de estudiar con cuidado las ventajas y desventajas de esta opción de trabajo en el análisis de textos escritos.

Hemos visto que esta zona no sólo ha estado en permanente transformación a lo largo de la historia, sino que en verdad es el resultado de las transformaciones sociales y culturales que han afectado a sucesivas modalidades de lectura. Es

[52] Se entiende aquí que la *lengua*, concebida por la ciencia lingüística como un todo homogéneo y unívoco, comporta también lo no idéntico, el equívoco y todo lo que él promueve (Milner 1998)

evidente, además, que en especial hoy en día los recursos de presentación del texto escrito son los que más se transforman debido a las innovaciones tecnológicas. Por consiguiente, es una zona que presenta, en conjunto, una gran inestabilidad, aunque en las marcas del interior del texto puedan señalarse sistemas parciales o subsistemas. Hay un consenso en el conjunto de trabajos presentados con respecto a que los niños ya desde muy temprana edad utilizan de manera no convencional estos recursos, pues pueden apelar al espacio o al color para realizar distinciones temáticas, o a diferencias de tamaño de letra y grosor del trazo para introducir valores expresivos. Evidentemente estas posibilidades hacen pensar, en primer lugar, en que es necesario revisar aquella aserción de Vachek con respecto a que la norma de lengua escrita expresa los aspectos puramente comunicativos de la reacción del usuario del lenguaje. En efecto, al parecer, los recursos de esta zona son también aptos para dar cuenta de los aspectos emocionales.

Por otra parte, el conjunto de las marcas gráficas no es un conjunto cerrado, sino abierto, pues siempre se pueden agregar más marcas gráficas con criterios de uso que no son necesariamente incompatibles con los que estipulan las convenciones. El modo en que la zona se actualiza depende de la clase de texto y del género discursivo en cuestión. Es necesario, por consiguiente, tener presente que esta zona admite y legitima las iniciativas de los usuarios, pues es una de las zonas en las que el sujeto se inscribe en forma privilegiada para orientar al lector en los sentidos del texto.

Sin embargo, también creemos que no se puede dejar de considerar que estamos ante usos institucionales por cuanto están inscritos en las convenciones de la cultura letrada. Se necesita aún más investigación acerca de la manera en que los niños se aproximan a este funcionamiento convencional, pero no podemos soslayar el valor y el peso que tienen las convenciones en el uso infantil. La investigación está, como hemos visto, en sus estados iniciales, y ninguna de las líneas de trabajo presenta hasta el momento resultados definitivos. Por consiguiente, no deja de ser arriesgado sostener una investigación acerca de esta clase de marcas gráficas en los textos escritos que deje de lado los valores que les otorgan las convenciones. En esta disyuntiva, nos inclinamos, pues, por una descripción que integre estos valores. Ciertamente, constituyen una posibilidad entre otras, pero finalmente una posibilidad insoslayable porque se trata de la posibilidad analizada y prescrita por la cultura

letrada. La constitución de parámetros descriptivos que consideren las convenciones que rigen el uso de estas marcas es la única manera de sostener una descripción lingüística consistente sobre la presencia de la marca gráfica en los textos, aun en los producidos por niños.

Además, podemos sumar otro factor que tiene que ver con la convención como probable factor explicativo de la estabilidad que puede alcanzar el uso de una marca determinada. Las investigaciones señalan que las marcas no se adquieren al mismo tiempo y dan distintas explicaciones sobre el tema. Pero ahora vamos a recordar la explicación que dan Cazden, Cordeiro y Giacobbe (1985) con respecto al hecho de que las marcas que tienen significados consistentes se adquieren con mayor estabilidad. Se referían así a la diferencia que existe entre el apóstrofo y las comillas, por una parte, y el punto, por otra. Los investigadores establecen esa relación a partir de una afirmación general de Slobin para la adquisición de lenguaje: las reglas basadas en un significado consistente se adquieren más fácilmente que aquellas que no exhiben una proyección de significado uno a uno sobre la forma de superficie. Esta disparidad recuerda claramente la diferencia de apariencia gráfica y función de la que hablaba Simone en relación con la coma en particular. Sin embargo, hay más factores en juego. Podemos citar, entre los más importantes, la convención y el ámbito de funcionamiento de la marca. El punto actúa en dimensiones superiores a la frase pues la delimita e ingresa así en el ámbito del texto; por consiguiente, acumula más funciones, es una marca más polivalente en el uso y, por tanto, hay más convenciones que la regulan. Por el contrario, en el caso del apóstrofo estamos en el dominio de la palabra y en el de las comillas en el ámbito de la frase, dominios locales en los que es posible establecer reglas unívocas. Es probable así que, cuando el uso de una marca determinada está regulado por una convención unívoca que establece con claridad la relación lugar y función, se presente menos inestabilidad. Es probable también que en ese caso la enseñanza resulte más eficaz. Sucede lo contrario con las marcas más polivalentes en el uso. Recordemos que todos coinciden en que una enseñanza basada en reglas no conduce a ningún resultado positivo con esta clase de marcas. Por todas estas razones, pensamos que dejar de lado el peso que tienen las convenciones en el uso de los niños nos puede privar de posibilidades explicativas cuando analizamos textos escritos.

Creemos, además, que es necesario sostener la coherencia de nuestra posición con respecto a la naturaleza pragmática de esta zona también metodológicamente. Como sostiene Searle:

> Imaginémonos un grupo de observadores altamente preparados que describen un partido de rugby haciendo solamente enunciados sobre hechos brutos. ¿Qué podrían decir a modo de descripción? (...) No importa la cantidad de datos de esta clase que manejen nuestros observadores y tampoco importa el número de generalizaciones inductivas que imaginemos que ellos hacen a partir de estos datos; con todo, no habrían descrito el juego de rugby. ¿Qué es lo que falta a su descripción? (...) Los enunciados que faltan son precisamente los que describen el fenómeno que se desarrolla en el campo como un partido de rugby (Searle 1980: 60-1).

En síntesis, no podemos describir hechos institucionales como si no lo fueran. Si es cierto que existe, como parece desprenderse de estas investigaciones y de la misma constitución histórica de la zona, una tensión entre iniciativa personal y convención, no es desechando uno de los polos como se da cuenta de esta tensión.

Por eso creemos que otra posibilidad para acceder a los valores que le otorgan los pequeños a la marca gráfica es, como también han planteado ya algunas investigaciones (Calkins 1980, Passerault 1991, Vieira Rocha 1994), directamente recurrir a lo que ellos mismos pueden decir sobre el tema. Es cierto que el valor de esa verbalización será siempre relativo, pues sabemos que no todas las representaciones son verbalizables (Karmiloff-Smith 1994) y que existe a menudo una discrepancia entre el decir y el hacer. Sin embargo, en este punto coincidimos con Bruner con respecto a que

> una psicología sensible a la cultura (...) está y debe estar basada no sólo en lo que hace la gente, sino también en lo que dicen que hacen, y en lo que dicen que los llevó a hacer lo que hicieron. (Bruner 1991: 31)

Juzgamos, pues, necesario contar con lo que los mismos sujetos dicen acerca de las marcas gráficas que efectivamente utilizan. Ahora bien, tenemos que realizar al respecto otra observación. Hemos visto investigaciones que solicitan a los niños incluir puntuación en textos que no la poseen, o explicar a otros cuándo y cómo se utiliza determinada marca gráfica. Creemos que es, sin duda, válido diseñar a priori situaciones experimentales estables para todos los niños, con el fin de clasificar respuestas de modo unívoco e, incluso, de realizar análisis cuantitativos de los

resultados. Sin embargo, se corre el riesgo de pedir a los niños que realicen algo que les resulte absolutamente desconocido o innecesario, como utilizar marcas gráficas en el interior de un texto o hablar sobre una marca de la que apenas si tienen conciencia o que no conocen en absoluto.

Por eso, si bien consideramos que estas opciones metodológicas constituyen opciones válidas, preferimos diseñar situaciones más abiertas en la que los niños tengan la oportunidad de hablar o callar sobre el valor que le otorgan a las marcas que efectivamente han utilizado y/o piensan utilizar en su texto. Ciertamente con esta opción no se puede realizar un análisis cuantitativo de los datos, pero creemos con Bruner (1991) en la validez de las interpretaciones plausibles si nos permiten comprender cómo los seres humanos interpretan sus mundos y cómo nosotros interpretamos sus formas de interpretación.

4. Hacia la formulación de hipótesis de investigación

A lo largo de este capítulo hemos expuesto los antecedentes de investigación que existen con respecto a la relación que establece el niño con las marcas gráficas y hemos discutido los problemas metodológicos centrales que emergen de los mismos. Es necesario ahora destacar las hipótesis de investigación más potentes que se pueden derivar del conjunto de los estudios. En muchos casos son hipótesis que, a nuestro juicio, merecen ser planteadas y, en otros, son hipótesis que ya han sido formuladas, pero que merecen ser indagadas con mayor profundidad.

En primer lugar, destacamos la posibilidad y la necesidad de realizar un análisis lingüístico de la distribución de marca gráfica en los textos escritos por niños. Sólo un análisis lingüístico puede esclarecer cuáles son las funciones que los niños les otorgan a estos recursos. Sin embargo, y aunque parezca paradójico, para lograr este objetivo el análisis debe tomar como referencia las funciones que la marca gráfica desempeña en los textos escritos según las convenciones que regulan su uso y su interpretación en las comunidades letradas. Si se utilizan parámetros estables de descripción de las ocurrencias, se puede esclarecer el grado de distancia que existe entre el uso infantil de la marca gráfica y su uso en las comunidades letradas. Según los antecedentes, el uso de marca gráfica está relacionado con la problemática de la adquisición de un nuevo lenguaje, el lenguaje escrito, con sus formas de

estructuración, organización y conexión. Si es así, sólo un análisis lingüístico será capaz de seguir la forma en que la marca gráfica contribuye a la conformación de unidades y a su organización en los niveles del texto y de la frase.

Sin embargo, este análisis lingüístico, de carácter descriptivo, no puede ignorar la naturaleza de esta zona que es también pragmática. Por tanto, la indagación está obligada a pensar en factores tales como usuario, intenciones, contexto discursivo en el que se inscribe el texto y en las convenciones que rigen el uso de la marca. Estos factores pueden incidir en el uso infantil de la marca gráfica. Hemos visto ya que es difícil separar la naturaleza del objeto de conocimiento del que el niño tiene que apropiarse de la naturaleza del proceso por el cual lo hace. Si esta zona es muy sensible a las condiciones contextuales, no se puede suponer que a lo largo del proceso de adquisición se construya como un sistema, lo que conllevaría los rasgos de permanencia e inalterabilidad. La hipótesis de que esta zona demanda una reconstrucción permanente merece la pena ser confirmada con datos empíricos.

Una manera de comprobarlo es contrastar escritos que pertenezcan a distintos géneros discursivos. Sabemos que los textos son la concreción material de un género discursivo determinado, que los sitúan de determinada manera en relación con coordenadas sociales y lingüísticas. Por otra parte, hemos visto que también los procesos cognitivos de construcción de un texto pueden variar según los géneros. Estas variaciones cognitivas, sociales y lingüísticas pueden conllevar cambios con respecto al uso infantil de las marcas de la zona visuográfica. Sin embargo, es necesario precisar más esta posición.

Asumir una perspectiva discursiva hace inevitable situar en posición privilegiada no ya el texto como producto, sino el discurso como acto de enunciación efectuado en situación y produciendo sentido (Landowski 1997). Debemos explorar la dimensión enunciativa en tanto conforma una subjetividad, una relación intersubjetiva y un sistema propio de temporalidades que son efectos del discurso (Dorra 1998). Si esto es así, no podemos desentendernos de las posiciones del enunciador que, más allá de lo efectivamente dicho, establece una relación con otro. Esta relación tiene sus tiempos, sus ritmos, sus figuras. Una variación en la clase de relación intersubjetiva que se establece en el texto incidirá forzosamente en todos los niveles de la composición del discurso, en especial en el tratamiento de la totalidad y de las partes, en su segmentación y calificación, tareas en las que la marca gráfica

desempeña un papel importante. Este sujeto discursivo casi no está mencionado por los antecedentes específicos de investigación. Desde nuestra perspectiva, la concreción visuográfica de esa relación interlocutiva constituye una de las dimensiones interpretativas de las ocurrencias de la marca en los textos escritos infantiles.

Sin embargo, esta noción de sujeto es también el límite de un análisis estrictamente lingüístico. Se ha visto ya la importancia que puede asumir el sujeto de la escritura entendido como sujeto discursivo. Pero no podemos olvidar que el sujeto de la escritura remite también a un sujeto psicológico, del que sí hablan todos los antecedentes de investigación. En efecto, en los estudios cognitivos e interaccionistas el análisis de la distribución de la marca gráfica en un escrito remite a las operaciones cognitivas que realiza el sujeto durante el proceso de escritura. No parece posible que la investigación sobre el tema, aun la lingüística, ignore las funciones de la marca gráfica en la dimensión psicológica de la construcción de texto. En efecto, la investigación psicolingüística ha puesto en evidencia que la presencia o ausencia de marca está relacionada con el mismo proceso de escritura: con el grado de organización de la información que tiene un sujeto antes de comenzar a escribir, con las relaciones que mantiene entre sí esa información, con la potencia y la autonomía de la planificación que el sujeto realiza y su incidencia en la textualización.

En efecto, es indispensable hablar de sujeto, pero también debemos aclarar las implicancias de esta noción. Hemos visto ya como, debido a sus presupuestos epistemológicos, la investigación psicolingüística ha dejado de lado la consideración de los factores socioculturales en la adquisición de la marca gráfica. El sujeto del que se ocupan no tiene dimensión social y éste es un factor que debe ser cubierto por la investigación: si estamos ante una zona fundamentalmente generada desde la lógica de la cultura letrada, podemos suponer que el grado de pertenencia de los sujetos a la misma hará variar significativamente los saberes y usos de estos recursos. Parece casi obvio que un niño que es usuario activo de la lengua escrita tendrá una concepción y un uso de la marca visuográfica necesariamente diferente de la de un niño alejado de los intercambios de la cultura letrada. Si los niños son ajenos a la escritura como modalidad de lenguaje y como forma de comunicación, probablemente serán también

ajenos a la forma de segmentación y calificación que se realiza con este recurso tan específico de la escritura.

Por otra parte, niños de distintos sectores socioculturales también tendrán distintos grados de familiaridad con distintos géneros discursivos, porque serán más o menos ajenos a las esferas de comunicación que éstos suponen. Esta situación tendrá ciertamente implicancias en la construcción del texto, en el papel que juega la marca de esta zona en la segmentación del escrito y en su organización. Por esa razón, más allá de los presupuestos epistemológicos que han condicionado la investigación psicolingüística sobre el tema, es lícito plantearse la incidencia de la variable sociocultural en la adquisición de la marca gráfica, en especial en la consideración de la frecuencia del contacto con escritura y lengua escrita. No hay casi investigación que incluya una consideración positiva de esta variable, salvo las observaciones aisladas realizadas por Edelsky.

Otra posibilidad de acercamiento a este sujeto es el análisis de sus verbalizaciones. En efecto, recuperamos la validez del decir de los niños sobre sus propios usos. Si bien hay antecedentes de investigación basados en encuestas a niños, por otra parte muy escasos, entendemos que pueden plantearse situaciones de entrevista no rígidas que permitan realizar una exploración abierta sobre el tema. Se puede comenzar una reflexión sobre la forma en que piensan los niños esa marca tan propia de la escritura y de la lengua escrita y, al mismo tiempo, realizar una exploración de las ideas que los mismos sujetos pueden expresar con respecto a la forma en que utilizan estos recursos o las razones por las que no los utilizan.

Estas son las líneas centrales que, a nuestro juicio, pueden orientar una investigación sobre los saberes y usos infantiles de las marcas de la zona visuográfica.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

CAPÍTULO 3:

METODOLOGÍA

1. OBJETIVOS

Nuestra investigación tiene como objetivo central estudiar la forma en que los niños conforman la zona visuográfica cuando componen un texto escrito. Para ello será necesario establecer tanto las regularidades en el uso de los recursos que pertenecen a esta zona en los escritos, como indagar las concepciones que los niños tienen de la marca gráfica. De esta manera, podremos acceder a la problemática de la adquisición de la marca gráfica a través de un doble acercamiento: el de la información provista por el análisis del producto escrito y aquella que proveen los mismos niños durante el proceso de revisión de texto.

En relación con el análisis de la ocurrencia de marca en los textos escritos, interesa saber si se pueden determinar orientaciones definidas en relación con el uso. Para ello será necesario tomar como parámetros las funciones de segmentación y calificación que las mismas cumplen a nivel del texto y de la frase. De esta manera, se podrá saber si las relaciones que existen entre las marcas gráficas y los distintos órdenes del texto y del enunciado —enunciativos, secuenciales, sintácticos, semánticos, informativos— son establecidas por los niños en los mismos tiempos y de la misma manera. Sostener las funciones como parámetros de análisis permitirá determinar los lugares en los que los niños consideran que debe ir una marca y observar la distancia de esa doble selección respecto de las convenciones.

Con respecto al análisis de lo que los niños pueden decir sobre su uso de marca gráfica, nos aproximaremos a los valores que les otorgan o a las razones por las cuales no hacen uso de estos recursos cuando escriben. En los casos en que los pequeños consideren necesario utilizarlos en sus textos escritos estudiaremos la relación que establecen entre las exigencias de los géneros discursivos y estos recursos gráficos, así como la relación entre estos últimos y los recursos verbales de organización del texto.

En segundo lugar, interesa indagar la naturaleza que tiene este proceso de adquisición de la marca gráfica. Como una orientación para responder esta pregunta partimos de la diferencia de funcionamiento que existe entre los grafemas de la zona alfabética y los componentes de la zona visuográfica. Si los primeros funcionan como un sistema que los sujetos pueden reconstruir estableciendo una

correspondencia con unidades del lenguaje oral, los segundos funcionan como recursos que permiten organizar el texto escrito en distintos niveles, globales y locales. Como ya dijimos, estos recursos, heterogéneos y móviles, remiten a dimensiones comunicativas, sintácticas y enunciativas del texto escrito: establecen segmentaciones, asignan jerarquías y califican a las unidades delimitadas (Cfr. Cap. 1 § 4.2.). Por eso permiten inscribir la interpretación del escritor en la página, de modo de orientar la interpretación del lector.

Estas características podrían establecer una diferencia en la adquisición de la zona alfabética y la zona visuográfica. La investigación psicogenética ha mostrado que la construcción de la alfabeticidad en el niño es una de las etapas finales de un largo proceso, en cuyas etapas previas el pequeño debe distinguir entre el modo de representación icónico y no icónico y construir formas de diferenciación entre las escrituras. Los sujetos llegan así a la fonetización de la escritura, que se inicia con un período silábico, en el que la sílaba se convierte en la unidad de emisión oral que se relaciona con las partes de la escritura y con valores sonoros relativamente estables. Cuando el niño descubre que puede reanalizar la sílaba ingresa ya en el período alfabético, el último paso para comprender el sistema de escritura tal como lo establece la sociedad. Una vez que el niño logra establecer la relación fonema-letra, conoce las reglas fundamentales de la escritura alfabética y éste es un logro permanente, aunque le queden todavía por resolver las dificultades ortográficas (Cfr. Ferreiro (1986 [1982]), 1988). Es decir, una vez que el niño ha logrado establecer la relación entre fonema y grafema, mantiene la relación estable no importa cuál sea la clase de texto que escriba.

Sin embargo, es posible que en la zona visuográfica, que afecta al texto en su conjunto, no se puedan establecer regularidades de adquisición independientes de diferencias lingüísticas, culturales y sociales. Es posible que la zona visuográfica, a diferencia de la zona alfabética, demande una reconstrucción permanente, sensible a distintos contextos de uso que deben entenderse como coordenadas sociales, discursivas y lingüísticas. Por consiguiente, en esta investigación nos proponemos establecer la incidencia de dos factores en la resolución infantil de la zona visuográfica: el género discursivo y el grado de contacto de los sujetos con la lengua escrita. Nos detendremos en estas hipótesis.

Como hemos visto, el uso de marcas gráficas está unido al proceso de composición del texto y a las características del texto producido. A su vez, ambos factores están en estrecha dependencia del género discursivo en el que se concibe el texto. Por eso, es importante estudiar si una variación en la clase de relación que el escritor establece con el espacio retórico, esto es, si una variación en la forma en la que el sujeto plantea la relación interlocutiva, sus propósitos y sus estrategias, altera también la clase de relación que establece con la zona visuográfica. Por ello, se propondrán dos situaciones comunicativas, dos clases de tarea —un texto de producción propia y una reproducción— que otorgan distinto grado de participación al productor del texto, y dos clases de textos, un cuento y una carta, que sitúan diversamente al escritor en el espacio enunciativo.

Por otra parte, mientras los elementos de la zona alfabética operan como un modelo de análisis de la cadena hablada, los de la zona visuográfica se constituyen desde el mismo espacio visual de la escritura. Si estos recursos de segmentación y calificación son específicos de la escritura y los más independientes del lenguaje oral, su grado de dominio estará en estrecha relación con el grado de dominio de la escritura, del lenguaje escrito[1] y de construcción de un texto escrito. Por consiguiente, la clase de relación que los niños establecen con esta zona y, por tanto, el uso de estos recursos para organizar y segmentar el texto, variará según el grado de contacto que tienen los niños con la escritura y la lengua escrita.

2. CAMPO DE OBSERVACIÓN: GÉNERO DISCURSIVO, CLASE DE TEXTO Y TIPO DE TAREA

Hemos vinculado el uso de la marca de la zona visuográfica en los niños al género discursivo, variable relevante para explicar la heterogeneidad del largo proceso por el cual el niño se acerca al lenguaje escrito. No sólo el proceso de escribir un texto supone determinadas operaciones cognitivas de planificación y textualización que varían de un género a otro, sino que también puede ser uno de los

[1] Establecemos una distinción entre *escritura*, como procedimiento de notación, de *lenguaje escrito*, como formas de discurso escrito (Blanche Benveniste 1982, Teberosky & Tolchinsky 1995). Retomamos así la distinción de Kress y Oesterreicher entre el medio gráfico y la concepción de lenguaje que caracteriza a las formas de la expresión utilizadas para resolver una situación comunicativa determinada (Cfr. Cap. 2, § 2.1.2 § 3.2.2).

factores que incide en la posición que ocupa un sujeto en relación con su propio discurso y en relación con el discurso del otro. Por otra parte, la distribución de la marca de la zona visuográfica es uno de los rasgos lingüísticos de los textos efectivamente producidos que varían con los géneros discursivos, pues acompaña las otras dimensiones del texto como la enunciación, la composición y la organización textual.

En esta investigación hemos seleccionado dos clases de textos[2], la carta y el cuento de tradición oral. Ahora bien, siguiendo a Bronckart (1996), diremos que estos textos, en tanto formas comunicativas globales y finitas que constituyen productos concretos de acciones lingüísticas, presentan formas lingüísticas — tipos de discurso—que traducen la creación de mundos discursivos específicos. Debemos recordar (Cfr. Cap. 2) que Bronckart considera que se puede delimitar los mundos discursivos combinando dos tipos de distinciones:

a) La oposición entre el orden del *contar* y el orden del *exponer*. Cuando nos situamos en el orden del *contar*, el mundo discursivo se plantea como situado "en otra parte", cuyas reglas presentan distintos grados de desviación con respecto a las reglas del mundo corriente. Cuando nos situamos en el orden del *exponer* el contenido temático de los mundos discursivos puede ser interpretado con los criterios de validez del mundo corriente.

b) La oposición entre *implicación* y *autonomía* entre el modo en que se sitúan las instancias de agentividad (enunciador, enunciatario y su inscripión espacio-temporales) en acción en el mundo discursivo y los parámetros físicos de la acción lingüística que se desarrolla en el mundo ordinario. En el primer caso las representaciones movilizadas se organizan en referencia más o menos directa a las coordenadas generales del mundo de la acción lingüística que se está desarrollando, en el segundo caso se requiere un anclaje espacio-temporal que especifique el tipo de disjunción que se opera.

[2] Utilizamos la expresión *clase de texto* y no *tipo de texto*, porque no estamos designando teóricamente una forma específica de texto en el marco de una tipología textual, sino que simplemente

Si cruzamos estas dos distinciones obtenemos entonces cuatro posibilidades para construir un mundo discursivo:

Coordenadas generales de los mundos discursivos

		Conjunción EXPONER	Disjunción CONTAR
Relación con el	Implicación	Discurso interactivo	Relato interactivo
acto de producción	Autonomía	Discurso teórico	Narración

Figura Nº 1: Coordenadas generales de los mundos discursivos
Tomada de Bronckart 1996: 159

Como observamos, podemos caracterizar la carta y el cuento de tradición oral siguiendo estos parámetros generales. Sin duda, las características de la carta la aproximan al discurso interactivo, mientras el cuento de tradición oral responde a las características del discurso narrativo. Sin embargo, es necesario reparar en el hecho de que, si bien la carta es una comunicación directa con un interlocutor como el diálogo, tiene características particulares. En efecto, la comunicación se realiza por escrito, los interlocutores no comparten un mismo contexto físico y no es una producción dialógica, como sucede en el caso del diálogo, cuyo texto resulta de una construcción conjunta por parte de los interlocutores. Por el contrario, se trata de una producción monologal[3] en el sentido en que corre totalmente por cuenta de quien escribe.

---

estamos utilizando las nominaciones que se utilizan en forma corriente para estos textos (Isenberg 1987).

[3] Aclararemos el uso que hemos dado a los términos *dialógico* y *monológico*. Hacemos referencia sólo a la forma de construcción del texto: el texto es el resultado de la intervención conjunta de dos o más interlocutores (una *construcción dialógica*) o el resultado de la intervención de un sólo interlocutor (una *construcción monologal*). La distinción tiene interés psicolingüístico. La carta plantea, por esta razón, dificultades añadidas a los niños pequeños: "necesidad de descentrarse de la realidad concreta del aquí y del ahora y situarse en un plano imaginario en el que puede hablar para otro, pero sin contar con la colaboración de ese interlocutor que no está junto a él. Junto con esta dificultad se da el hecho de que su cotidianeidad está compuesta por hechos muy simples a los que no siempre es capaz es capaz de valorar suficientemente como transformarlos en información transmisible" (Desinano 1994: 33,34). Si entendiéramos los términos *dialógico* y *monológico* en el sentido de orientación hacia el otro, deberíamos admitir —como sostiene Bronckart (1996)— que todo texto tiene una dimensión dialógica por cuanto es el resultado de una decisión interactiva: la decisión de producir una forma determinada de texto está orientada por la representación que el productor tiene de sus destinatarios y

A pesar de que el género epistolar no esté considerado con especificidad, procuraremos un primer acercamiento a estos géneros contrastando los parámetros de construcción del mundo establecidos por Bronckart. Los dos géneros discursivos, el epistolar y el narrativo, tienen distintos anclajes en la situación de producción. En el discurso epistolar los parámetros de la interacción social coinciden con los del acto de producción, pues objetivos de acción, lugar social, enunciador y destinatario implican al productor, al espacio y el tiempo de la interacción. Así, en estas cartas, los niños hablan, como niños, de sí mismos a otros niños. En la narración, el anclaje es autónomo, pues supone una disociación: el enunciador debe "borrarse" del discurso producido para instalar un narrador en tercera persona. Ambos géneros también difieren en cuanto a las coordenadas generales del mundo que construyen. En este caso, estamos ante una carta de presentación de sí y, por tanto, pertenece al orden del exponer. Puesto que se trata de un exponer sobre sí mismo y sobre sucesos presentes y actuales, se trata de un exponer implicado, que hace presente la situación de producción. Por el contrario, el mundo narrado del cuento, que hace referencia a sucesos pasados y ausentes, está disociado de la situación de producción, por lo que pertenece al mundo del narrar autónomo.

Si sumamos a estas diferencias de anclaje y mundo construido, las diferencias que impone la clase de tarea solicitada, tendremos como resultado que estas dos clases de texto requieren una clase de compromiso y de actitud radicalmente diferente de parte del niño. En efecto, en el caso del cuento, se solicitó la narración de un relato de tradición oral muy conocido en la zona, previa escucha de una versión grabada. Por el contrario, la carta era una producción enteramente propia. A continuación nos detendremos con más detalles en cada una de las clases de texto y de tareas propuestas.

El relato seleccionado pertenece a la serie de relatos de tradición oral cuyos protagonistas son el zorro y el quirquincho. Se trata de aquel que refiere la asociación de estos dos animales para cultivar (ver Anexo 1). En este caso, en el nivel del contenido, hay una triplicación de los motivos. En efecto, el programa narrativo se

---

por el propósito de la acción lingüística. Así, es claro que la carta es un texto claramente dialógico en cuanto consiste en una interpelación al otro, pero el cuento no lo es menos. En efecto, el cuento se caracteriza por una puesta en intriga, por lo que siempre crea una tensión y ese suspenso sostiene la atención del destinatario. En este movimiento, la secuencia narrativa superpone a la cronología una dimensión causal o interpretativa, lo que entraña dialogismo.

desarrolla en tres partidas[4], es decir, en tres movimientos independientes pero solidarios, pues cada uno de ellos prepara el siguiente. Así se suceden los intentos de manipulación que realiza el zorro y sus fracasos, que confirman las competencias modales de saber y de poder (hacer) del quirquincho.

Podemos tomar como referencia para dar cuenta de la forma en que se distribuye la organización secuencial del contenido temático de un texto, la propuesta de Adam (1992) que plantea en realidad una concepción modular más general. Sin embargo, sólo tomaremos su descripción técnica de secuencias narrativas y descriptivas, porque nos parece adecuada para sistematizar este nivel de las clases de textos escogidos. Para este lingüista, lógica y temporalmente, la secuencia narrativa se conforma por cinco momentos con los que se puede dar cuenta del proceso narrativo:

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Secuencia narrativa

Situación				Situación
Inicial	Complicación	Acción	Resolución	Final

Figura Nº 2: Secuencia narrativa

Adam 1992: 54

En este cuento los tres momentos centrales están triplicados, pues de ese modo se desarrollan los tres motivos en los que se lleva a cabo este desafío. Cada motivo conlleva los tres momentos: un pacto sobre el reparto de la cosecha, que introduce la posibilidad de confrontación de competencias de los personajes (correspondería a la categoría *complicación* del esquema de Adam), la reacción de uno de los personajes a través del hacer, es decir, del cultivo que selecciona (correspondería a la categoría *acción*) y, finalmente, el reparto de la cosecha (correspondería a la categoría *resolución*). Como en otros cuentos tradicionales, todo

[4] Utilizamos el término de "partida" en el doble sentido de "división principal de un relato", una acepción arcaica, y de "mano de un juego". Como sostiene Levi-Strauss (1987), en las narraciones puede haber una "recurrencia no inmediata de las mismas funciones, como acontece en partidas de naipes sucesivas, en que periódicamente se vuelve a barajar, cortar, repartir, anunciar, jugar, sacar cartas, es decir, que *se repiten las mismas reglas* a pesar de *manos diferentes*". En este caso hay una relación funcional entre partidas, por lo que estamos ante un cuento único.

se subordina a la acción, por lo que no hay casi descripciones, salvo las que dan cuenta de las situaciones inicial y final. Este rasgo estructural de triplicación es parte de un mecanismo más general de formación característico de los cuentos de tradición oral: la reiteración. Como sostiene Raúl Dorra, "el principio de estas narraciones suele ser la reiteración: sonoridades y fórmulas recurrentes, paralelismos sintácticos y semánticos, permutaciones binarias, circularidad de motivos" (1997: 94).

Sin embargo, si bien se trata de un relato de tradición oral en el que se pueden apreciar reiteraciones estructurales y lingüísticas (simetrías discursivas características del lenguaje oral de las que nos ocuparemos más adelante), no se sigue que en él se establezca una máxima proximidad con el lenguaje hablado. Como sostiene Chafe, refiriéndose a los relatos tradicionales:

> Rituals (...) are performed and listened to over and over again. As a result the contain language that has been formalized and polished, even over many centuries, constrasting with the spontaneity and roughness of conversation. We might then expect to find in ritual language something like the integration of written language, as opposed to the fragmentation of spoken (1993: 50).

Como dijimos, los niños escucharon tres veces una de las versiones de este cuento que recopiló Berta Vidal de Battini (1980) en el noroeste argentino. La versión fue grabada para evitar variaciones en la lectura que pudieran afectar la comprensión. Luego los niños escribieron el cuento para sus compañeros de la otra escuela. Hemos visto ya que la narración de un relato conocido puede funcionar como ayuda para los escritores novatos. No sólo supone la capacidad de recuperar la información del texto fuente y las particularidades discursivas del género, sino la de dar cuenta de las mismas a través de las formas y recursos lingüísticos propios del cuento escuchado. De este modo, y a través del texto, se brindan pautas que, en principio, aportan soluciones a los problemas de selección, organización de contenidos y expresión lingüística. La tarea del niño en este caso es metatextual, pues exige el análisis del relato no sólo en el nivel de un contenido ya estructurado de antemano, sino también de la forma lingüística del mensaje; es decir, debe hacer del cuento algo opaco para contarlo por escrito.

Puesto que la consigna era contar el cuento para sus compañeros de la otra escuela, se les solicitaba que ocuparan el lugar de narradores. Sin embargo, quedaba

también claro que su participación como escritores se limitaba a dar cuenta de una historia ya constituida de antemano. En la escritura del cuento predominará entonces el nivel de lo enunciado: el relato sitúa en el centro de la escena un *él*, la categoría de la no persona, pues lo que acontece —las acciones que son llevadas a cabo por los personajes, acciones ordenadas causalmente alrededor de una peripecia— es lo que importa. Sin embargo, no dejará de estar presente la voz del narrador (cuya voz en este caso reitera voces anteriores) que se dirige a un narratario para informarle o recordarle esta historia. El narrador inicia así un "desembrague" que instala el tiempo de enunciación, tiempo que involucra también al interlocutor creado por el mismo hecho de narrar. Como sostiene Raúl Dorra:

> La temporalidad del narratario está toda instalada en el nivel del discurso y en ese nivel tiene su propia historia. Esta historia va —ella también— de la preparación al desenlace porque se trata de una historia del deseo y el deseo es siempre deseo de colmar una carencia, deseo de una plenitud y un desenlace. El desenlace, desde el punto de vista del narratario, ocurre en el momento de la plenitud, esto es, cuando conoce el último episodio que le trae la voz del narrador, el que completa su conocimiento de la historia, aunque este episodio no sea precisamente el último episodio de la historia (1998: 42).

Será necesario considerar en este relato ambas temporalidades: la temporalidad de lo enunciado que se organiza en los tres desafíos que se articulan en el relato y la temporalidad de la enunciación que impone una tensividad que sólo termina cuando termina el relato. Sólo si tenemos en cuenta las dos dimensiones del cuento, la del enunciado y la de la enunciación, se podrá dar cuenta de la relación que establece el niño con la zona visuográfica, que constituye una de las posibilidades de inscribir espacialmente la forma en que el escritor interpreta el conjunto del relato.

Ahora bien, la escritura de la carta varía significativamente las condiciones comunicativas, cognitivas y textuales que hemos visto para el cuento. La carta debía ser escrita por los niños para establecer un primer contacto con otros niños de su misma edad, pero lejanos en el espacio. A diferencia del cuento, no había un contenido estrictamente estructurado a priori, sino que este contenido se desarrollaría en función de las demandas de la interacción social. Tampoco se brindaban posibles resoluciones de la expresión lingüística, aunque los niños de la escuela rural

contarían con la carta de la escuela urbana y estos últimos con su experiencia familiar y escolar. Sin embargo, puesto que la carta está muy cerca de lo que hemos visto como lenguaje de la proximidad, no plantea serias dificultades formales pues es un lenguaje personal y directo.

Por otra parte, mientras el relato es casi puro enunciado, la carta es casi pura enunciación. En efecto, la carta se constituye como una apelación a otro, con quien se intenta comenzar una relación. Impone, por tanto, hablar de sí mismo y volverse hacia el otro para demandar información o atención. El movimiento se instala en el plano enunciativo, pues el escritor trata de crear, a través de la palabra, una imagen de sí mismo para el otro ausente y, al mismo tiempo, de construir y hacer presente la imagen de su interlocutor. El tiempo del escritor es el presente, pero anticipa también el tiempo de la lectura en el que estará ausente referencialmente y en el que se hará presente a través de la palabra. La carta se instala así en este vaivén de temporalidades y de presencia-ausencia.

Por ello la carta requiere un tipo de trabajo distinto sobre el lenguaje que el del cuento. Si, como hemos visto, la renarración como actividad metalingüística sitúa el trabajo en el orden de lo inteligible, escribir una carta es una acción que requiere un trabajo en la dimensión de lo sensible y de lo emocional. Landowski sostiene al respecto:

> (...)l'événement [de l'apparition de l'autre] ne peut se produire qu'à la faveur d'un véritable *travail sur des figures,* cést-á-dire sur des formes sémiotiques —linguistiques, plastiques ou autres— et donc sur un *langage*: celui, consciemment manipulé ou qui inconsciemment nous manipule (la distinction n'etant d'ailleurs guère pertinente sémiotiquement parlant), de l' "imaginaire" et de ses configurations sensibles (Landowsky 1997: 202)

En cuanto a la conformación de las secuencias enunciadas, puesto que estamos ante una carta de presentación, predominará la descripción, pues los niños procurarán presentarse a sí mismos, conformando así el tema de la secuencia. A diferencia de la sucesión temporal en la que se funda la narración, "la descripción sustrae al objeto del encadenamiento temporal, del proceso, y lo presenta como una duración temporal (...), en este tiempo espacializado, los objetos comparten su temporalidad, existen simultáneamente, aunque el discurso por su propia naturaleza deba ordenarlos sucesivamente" (Filinich 1999: 4-5). Así, en el nivel del enunciado,

la organización descriptiva supone, como sostiene Filinich, "un juego de equivalencias entre una denominación y una expansión" (p. 9).

Para dar cuenta, en este trabajo, de la forma en que se organiza la descripción tomaremos como base los postulados de Adam (1992). Para este lingüista, la secuencia prototípica se compone de tres fases. La primera es la fase de *anclaje*, en la que el tema de la descripción está señalado por un tema. La fase de *aspectualización* conforma el procedimiento base de la descripción, su grado cero, pues consiste en la exposición de los distintos aspectos de lo que se describe y sus cualidades o propiedades. Se puede presentar, además, otro procedimiento, que consiste en la *puesta en relación* analógica de lo que se describe con otros objetos cercanos, que puede ser comparativa, metafórica o metonímica. Sin embargo, como la secuencia descriptiva, a diferencia de la narrativa, no brinda indicación de orden de operaciones, la conformación final del escrito dependerá de un plan de texto global.

Así, como vemos, la carta y el cuento difieren en cuanto a la clase de exigencias cognitivas y emocionales que plantean para el escritor, al grado de organización previa del contenido, al peso que adquiere la enunciación y el enunciado con sus respectivas temporalidades, en la clase de secuencias predominantes y en el grado de participación que exigen al productor en la estructuración del texto. Por eso en la investigación del objeto que nos ocupa es importante contrastar la escritura de estos géneros, el epistolar y el narrativo, que hacen que los niños adopten posiciones tan diferentes ante el lenguaje, pues es probable que estas posiciones afecten el uso de los recursos que provee la modalidad escrita. Sostenemos esta hipótesis basándonos en las características de la zona visuográfica que es más flexible que la zona alfabética, pues legitima las innovaciones de los usuarios y es también apta para expresar lo emocional en el lenguaje. En la carta recurrir a los recursos de la zona visuográfica puede ser un auxilio de primera necesidad para expresar lo que no se puede decir utilizando los grafemas de la zona alfabética. El cuento, por el contrario, puede llegar a percibirse como constituido y completo desde el mismo lenguaje verbal, pues en su carácter de relato de tradición oral posee ya una autonomía que no necesita de la escritura e incluso a la que la escritura le puede resultar ajena. La facilitación que supone narrar un cuento cuyo contenido está ya estructurado, puede conllevar este efecto.

Sin embargo, no se puede definir de antemano la incidencia de la facilitación, pues también puede operar de manera contraria. Conocer un cuento en su totalidad antes de escribir resuelve muchos de los problemas de planificación y textualización. Por ello podríamos pensar que poseer un contenido organizado disminuye costo cognitivo en la escritura y libera energía y atención para centrarse en la forma del mensaje, e incluimos aquí también los requerimientos gráficos que demande la zona alfabética. Por otra parte, no debe olvidarse que en el cuento los recursos de esta zona están sometidos a convenciones más fuertes que en la carta. La carta tiene un carácter múltiple, con infinidad de temas y por lo mismo, con complejas y diversas realizaciones textuales (Haroche-Bouzinac 1995). Estas características pueden hacer que a los niños les resulte más compleja la escritura de la carta, y que esto incida también en la zona visuográfica. Por todas estas razones creemos que es importante contrastar la forma en que los niños plasman la zona visuográfica en la escritura de cartas y cuentos.

3. UNIVERSO, SELECCIÓN DE CASOS, PROCEDIMIENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Se seleccionaron los casos en función de las características de los sujetos. Por eso el universo de la investigación está constituido por tres escuelas, una urbana privada, situada en la capital de la provincia de Salta, y dos escuelas rurales, ubicadas en el departamento de Cafayate de la misma provincia, a ciento ochenta kilómetros de la capital. Las diferencias de ubicación y modalidad están relacionadas con profundas diferencias económicas y socioculturales entre los sectores de los que provienen los niños. En la escuela urbana privada todos los niños tienen padres profesionales, por lo que podríamos situarlos en la clase media urbana; en las escuelas rurales, por el contrario, la mayoría de los padres de los niños son campesinos que desarrollan actividades agrícolas o ganaderas de subsistencia o que trabajan tierras de otros propietarios. Para comprender el alcance de las distancias involucradas en los dos segmentos que conforman el corpus, debemos considerar que estamos trabajando con el segmento medio de la población urbana y con población rural, en una provincia que en 1991, fecha del último censo nacional, duplicaba los

indicadores de pobreza del país, cifras que ascienden todavía más en la población rural. Concretamente, en el departamento de Cafayate, los hogares con necesidades básicas insatisfechas ascendían a un 35,9 % (CIEES 1999). Mencionamos la situación social y económica porque, sumada a las características de los contextos urbano y rural, contribuyen a señalar una diferencia importante entre los dos grupos, en cuanto a la posibilidad de acceso familiar a la cultura letrada, independientemente de la que otorga la escuela.

Las tres instituciones seleccionadas poseen un reducido número de alumnos, en relación con el promedio de la provincia. La escuela urbana posee un promedio máximo de diez a catorce niños por curso, y las escuelas rurales, de cinco a nueve. Sin embargo, las razones de esta situación son diferentes. La escuela privada es una institución de conformación reciente, organizada en función de una propuesta pedagógica innovadora, que proponía a los niños desde el nivel preescolar actividades de lectura y escritura con textos de su entorno habitual. La cantidad de niños de las escuelas rurales depende, por su parte, de la ubicación geográfica, pues los alumnos provienen de viviendas rurales muy aisladas y alejadas. De hecho estas escuelas funcionan como un albergue que brinda a los pequeños alojamiento y comida durante la semana de clase, porque éstos no pueden trasladarse a sus hogares todos los días.

Las condiciones institucionales de trabajo de los docentes son, por supuesto, también opuestas. Mientras los primeros cuentan con asesores pedagógicos y reuniones constantes de perfeccionamiento, los maestros rurales están más solos, pues no es fácil compartir o comentar sus propuestas de trabajo. Además, deben atender a niños que asisten a distintos cursos en un solo salón. Por otra parte, sus propuestas de trabajo seguían el anterior curriculum provincial, esto es, avanzaban desde lo más sencillo a lo más complejo, de forma secuencial y acumulativa, es decir, desde la palabra y la frase aislada hacia los textos.

Por otra parte, no sólo hay variaciones en el ambiente que brindan las escuelas a los niños, sino que, como hemos visto, varía el conjunto de las condiciones de vida. Los niños de las escuelas rurales no poseen un entorno alfabetizador, pues en sus casas hay poco o ningún material de lectura, las actividades del campo se realizan sin necesidad de leer o de escribir y no están rodeados del material escrito e impreso que

abunda en las ciudades. Como vemos, estamos cotejando poblaciones escolares que, entre otras muchas diferencias, presentan variaciones máximas de contacto con lengua escrita y de experiencias con la misma, tanto dentro como fuera de la escuela.

Se seleccionaron niños con tres y cinco años de escolaridad. Sabemos que los indicadores de los investigadores en adquisición son la edad y la escolarización; sin embargo, hemos otorgado prioridad al segundo indicador por dos razones: por una parte, el nivel de escolaridad ya supone una evaluación del grado de dominio en la producción de textos; por otra parte, en las escuelas rurales es muy difícil encontrar niños que tengan la edad correspondiente al curso escolar por los fenómenos de repetición y deserción. Hemos seleccionado estos cursos en función de la clase de experiencia de los niños con la escritura de textos. En las escuelas en las que hay prácticas de alfabetización tradicionales, la escritura está limitada en los primeros años a palabras y oraciones sin conexión. Es en el tercer curso cuando se inicia la escritura de textos breves. Se procuró que todos los niños tuvieran ya cierta familiaridad con la escritura de textos completos, independientemente del entorno familiar y escolar. Se escogió el quinto curso por dos razones: en primer lugar, porque nos permite trabajar con niños con mayores posibilidades para expresar sus concepciones acerca de la marca gráfica; en segundo lugar, permite cotejar, en términos generales, la incidencia de la escolarización en el uso y la conceptualización de marca gráfica.

Se seleccionaron catorce niños por cada curso y cada clase de escuela, es decir, que se trabajó con un total de cincuenta y seis pequeños. El corpus se obtuvo a lo largo de un proyecto de intercambio epistolar entre estas escuelas, en el que los niños se enviaban las cartas y los cuentos. No intervinimos las condiciones pedagógicas, por lo que no hubo ninguna clase de trabajo docente particular sobre el aprendizaje de la escritura de estos tipos de texto. Sin embargo, se cuidaron condiciones generales para la escritura de los textos, es decir, que los niños tuvieran algo para decir, que tuvieran una razón para decir lo que tenían que decir, que tuvieran a quien decir lo que tenían que decir.

Los niños de la escuela urbana iniciaron el intercambio. Escribieron la carta y el cuento en días diferentes. Se seleccionó al azar en cada grado un grupo de seis niños que realizaron con el investigador una entrevista individual de revisión y reescritura

de sus textos. Los niños de las escuelas rurales recibieron las cartas, y escribieron la carta de respuesta y el cuento también en días diferentes. De la misma manera que en el caso anterior, se seleccionó al azar en cada grado un grupo de seis niños que realizaron con el investigador una entrevista individual, en el curso de la cual revisaron y reescribieron cartas y cuentos. Como total, contamos entonces con ciento doce textos, que pertenecen a los dos géneros discursivos propuestos y cuarenta y ocho entrevistas con los textos correspondientes revisados. Es necesario aclarar que no hemos buscado realizar un muestreo estadístico representativo, porque no estamos operando en el marco de una lógica de investigación cuantitativa. Por el contrario, buscamos un acceso cualitativo al campo, pues entendemos que ésta es la clase de investigación que nuestro objeto demanda.

4. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

En primer lugar, abordaremos el estudio de la distribución de las marcas gráficas en los textos escritos. Este análisis se llevará a cabo sobre los textos producidos, esto es, sobre el resultado del proceso de composición. Sabemos que el texto, como producto escrito, no es más que una manifestación reducida de las decisiones cognitivas que los sujetos toman a lo largo de toda la producción. Sin embargo, esta clase de aproximación posee una serie de ventajas. En primer lugar, se trata de una huella tangible que posibilita un análisis lingüístico de las ocurrencias de marcas gráficas. De este modo se puede conseguir información más precisa y específica en relación con la forma en que los niños resuelven la zona visuográfica en escritos de distintos géneros discursivos. En segundo lugar, esta aproximación no es intrusiva, pues no perturba al sujeto que está escribiendo durante el proceso de escritura.

El estudio lingüístico se realizará sobre las primeras versiones de los textos que escribieron los niños, pues se buscan condiciones homogéneas de comparación de los textos. A continuación daremos cuenta de la unidad de descripción que hemos definido, el enunciado, y de las variables de análisis seleccionadas.

4.1. Unidad de descripción: el enunciado

4.1.1. Interrelación entre lengua oral y lengua escrita en los escritos infantiles: problemas en la definición de una unidad de descripción

Como hemos visto ya, las interrelaciones entre oralidad y escritura son inestables y complejas. Sin embargo, tenemos que volver a considerarlas cuando estudiamos las características que asume la organización lingüística en los textos infantiles. Este paso es imprescindible para poder definir una unidad estable de descripción en este corpus de cartas y cuentos escritos por niños.

En este apartado consideraremos las razones a las que obedece esta complejidad, que pertenecen a distintos órdenes. Muchas de ellas se derivan de que estamos ante escritura de niños en proceso de alfabetización. Por consiguiente, los textos se pueden situar en distintas posiciones en el continuum que se establece entre lo que Givón (1979) llama los polos extremos del modo comunicativo[5]: el modo pragmático y el modo sintáctico. En efecto, distintos factores contribuyen a este resultado.

Por una parte, se trata de un resultado propio del proceso de desarrollo del lenguaje en el niño. En efecto, a medida que el niño adquiere experiencias de lenguaje se eleva lentamente la tensión comunicativa pues comparte cada vez más lenguaje con los que lo rodean. También adquiere más porciones de un trasfondo pragmático común, pues aumenta su conocimiento del mundo, de la cultura, de la

[5] Givón propone que todo lenguaje tiene dos extremos del modo comunicativo: el modo pragmático y el modo sintáctico, éste último surge del primero. Estos polos extremos pueden caracterizarse como tales en función de sus propiedades estructurales. Propone los siguientes parámetros funcionales que limitan el uso de estos dos modos comunicativos:

Pragmatic Mode	Syntactic Mode
(a) topic-comment structure	subject-predicate structure
(b) loose conjunction	right subordination
(c) slow rate of delivery (under several intonation contours)	fast rate of delivery (under a single intonational contour)
(d) word-order is governed mostly by one PRAGMATIC principle: old information goes first, new information follows	world-order is used to signal SEMANTIC case-functions (though it may also be used to indicate pragmatic-topicality relations)
(e) roughly one-to-one ratio of verbs-to-nouns in discourse, with the verbs being semantically simple	a larger ratio of nouns-over-verbs in discourse, with the verbs being semantically complex
(f) no use of grammatical morphology	elaborate use of grammatical morphology
(g) prominent intonation-stress marks the focus of new information; topic intonation is less prominent	very much the same, but perhaps not exhibiting as high a functional load, and at least in some languages totally absent

(Givon 1979: 98)

estructura social y de la probable motivación de sus interlocutores. Finalmente, el alcance de los temas, de las tareas y de las situaciones en los que el niño habla cambia desde lo inmediato a lo menos inmediato, desde lo obvio a lo menos obvio y desde lo concreto a lo abstracto. Así, el lenguaje del niño se desarrolla desde el modo pragmático temprano hacia el modo sintáctico; pero, como el adulto, controla una *escala* entera que va desde lo pragmático extremo hacia lo sintáctico extremo, cuya culminación es el modo escrito formal. Ahora bien, según el modelo que propone Elinor Ochs (1979), el modo tardío no reemplaza el anterior, sino que todas las estrategias desarrolladas con anterioridad se retienen y se utilizan bajo determinadas condiciones contextuales.

Por otra parte, debemos recordar que estamos trabajando con niños que tienen distinta intensidad de contacto con lengua escrita. Por consiguiente, tendrán distintos grados de desarrollo de lenguaje más planeado[6] si, como sugiere Ochs (1979), los usos más planeados de lenguaje se fundamentan en el conocimiento trasmitido a través de la educación formal. Este conocimiento, según esta investigadora, incluye el uso de estructuras sintácticas complejas (tales como complementos, construcciones hendidas, cierto tipo de relativas, pasivas) y mecanismos de discurso más formales, tales como marcadores discursivos y el uso de oraciones tópico para abrir párrafos en el discurso escrito.

Finalmente, es necesario también considerar que la tensión entre ambos modos de comunicación —pragmático y sintáctico— se deriva de los mismos géneros discursivos que hemos considerado. En efecto, tanto la carta personal como el cuento de tradición oral son textos escritos, pero escritos que, por distintas razones, nos exigen especificar la relación que establecen con la lengua hablada. Una carta personal es uno de los géneros en los que podemos reconocer un medio gráfico escrito, pero que, como hemos visto, están construidos en una concepción más cercana a la inmediatez comunicativa característica de lo hablado (Oesterreicher

[6] Ochs plantea dos definiciones operativas de lenguaje planeado y no planeado que caracterizan extremos del concepto de planificación:
"UNPLANNED DISCOURSE is discourse that lacks forethought and organizational preparation.
PLANNED DISCOURSE is discourse that has been thought out and organized (designed) prior to its expression" (Ochs 1979: 55).
Sin embargo, la mayor parte de los discursos no pertenecen nunca en su totalidad a estos extremos, pues en todo caso son discursos relativamente planeados o no planeados.

1996). En efecto, hay una mayor proximidad entre emisor y receptor, la comunicación tiene un carácter afectivo, se puede observar un grado considerable de relación entre las estructuras deícticas y el contexto situacional, es una comunicación privada aunque enmarcada en un ámbito escolar. Si consideramos además estas cartas escritas por niños desde la perspectiva expuesta de Ochs y Givon, también podemos decir que se ubican más cerca de registros informales no planeados[7] que de registros formales planeados[8]. Por otra parte, el relato seleccionado pertenece a la tradición oral y, de hecho, el texto fuente es una versión oral del mismo. Por esta razón, como hemos dicho, se organiza según técnicas constructivas que no son propias de la escritura, particularmente, la de la reiteración, que genera fenómenos de simetrías, regularidades fónicas, ritmo (Havelock 1996, Dorra 1997).

Todas estas circunstancias —edad de los escritores, intensidad de contacto con lengua escrita y género de los escritos— incidirán en las características que asume la organización textual y lingüística de los escritos de nuestro corpus. Por eso es necesario que los criterios de descripción del corpus permitan delimitar unidades adecuadas en los textos escritos por los niños. Estas unidades deben abarcar las diversas formas en que se actualiza el lenguaje en los escritos pues a partir de ellas definiremos los lugares en los que es posible que aparezcan marcas gráficas. Evidentemente, definir los lugares en los que es posible que una marca aparezca

[7] Givón (1979: 105) señala los siguientes parámetros comunicativos para el uso del discurso informal no planeado: 1. Tensión comunicativa: la comunicación informal se realiza bajo condiciones relajadas, sin presión de tiempo, por lo tanto planear no es necesario; 2. Presión de tiempo: el modo más común y pragmático no parece incluir la presión de tiempo; 3. Grado de planificación: el modo pragmático es un modo no planificado, esto es, planifica a medida que va produciendo; 4. Monitoreo cara a cara: el monitoreo constante del interlocutor proporciona al hablante la oportunidad de la reparación instantánea, la repetición, el retraso, la simplificación y la clarificación, características del discurso pragmático; 5. Experiencia general pragmática compartida: se encuentra discurso informal entre familiares que comparten una gran experiencia de sus presuposiciones pragmáticas acerca del universo y de ellos mismos; pero también se encuentra en encuentros superficiales entre extraños en los que el tópico, tarea o contexto tiende a ser más inmediatamente obvio: el aquí y el ahora, los interlocutores mismos.

[8] Por el contrario, los parámetros del polo formal planificado, que es el lenguaje de libro escrito, son los siguientes: 1. Planificación extremadamente cuidadosa, con correcciones, reescritura y reformulación; 2. Presión de tiempo considerable con mayor tiempo gastado en planificar; 3. Menor tensión comunicativa; 4. Ausencia de monitoreo cara a cara; 5. Cuerpo relativamente pequeño de experiencia presuposicional inicial, pues es escritura para extraños; luego esa experiencia se elabora gradualmente a lo largo del escrito; 6. No hay un contexto obvio inmediato, tópico o tarea, pues se escribe acerca de otros tiempos, lugares y gente no presente (págs. 105, 106)

significa también reconocer las funciones que estas marcas pueden cumplir en los escritos de los niños, aunque esas marcas no sean las que estipulan las convenciones.

4.1.2. El enunciado como unidad de descripción

Debido a las características de los escritos de los niños, que hemos mencionado en el apartado anterior, y a la misma naturaleza de la marca gráfica, no podemos definir con criterios exclusivamente formales unidades gramaticales porque no serían unidades de descripción adecuadas para estos textos. Necesitamos una unidad flexible capaz de cubrir las diferentes formas en que se actualiza el discurso en la escritura infantil[9]. Sin embargo, no es fácil determinar esta unidad así como tampoco nominarla. Consideraremos, entonces, brevemente, los antecedentes en los que podemos apoyarnos en la búsqueda de esta unidad.

Ya Bajtin había observado que "la oración como unidad de la lengua tiene una naturaleza gramatical, límites gramaticales, conclusividad y unidad gramaticales"; justamente por esa razón observaba que "la gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico, ni de conjuntos de palabras, la gente habla por medio de enunciados" (1998 [1979]: 264). El enunciado era así, para Bajtin, *la unidad real de la comunicación discursiva*. Establece una diferencia clara entre unidades de lengua y unidades de la comunicación discursiva, diferencia que necesitamos seguir estableciendo.

Sin embargo, la noción bajtiniana de enunciado no resulta operativa en esta instancia de la investigación en la que necesitamos establecer criterios de segmentación en el interior del texto escrito. En efecto, este teórico ruso pensaba en el diálogo como forma elemental de la comunicación, o sea, pensaba exclusivamente en términos de intercambio social. Por eso, los rasgos que caracterizan el enunciado son:

a) El cambio de los sujetos discursivos

[9] En los últimos años se ha señalado (Cortés 1986; Herrero 1996; Montolío 1996; Narbona 1996, 1991; de Bustos Tovar 1995) con insistencia la necesidad de combinar dos campos de trabajo que durante muchos años estuvieron separados. Nos referimos a la gramática y el análisis del discurso, aunque no siempre la finalidad y el criterio en que se combinan los dos campos son iguales. No nos interesa entrar aquí en una discusión extensa sobre este tema, sino definir las posiciones que, según nuestro juicio, son relevantes para definir las unidades de descripción de nuestro corpus.

b)Una conclusividad específica que asegura la posibilidad de ser contestado. Este rasgo exige a su vez que el sentido del objeto del enunciado esté agotado, que el enunciado se determine por la intencionalidad discursiva del hablante y que el cierre responda a formas genéricas y estables de conclusión

c)La actitud del enunciado hacia el hablante mismo y hacia otros participantes, pues en tanto eslabón en la cadena de la comunicación discursiva el enunciado señala una postura activa dentro de una esfera de objetos y sentidos.

De este modo, para Bajtin, un enunciado puede ser tanto un saludo como una novela. Una posición similar es la que adopta Escandell Vidal en el campo de la pragmática, quien sostiene que no puede individualizarse un enunciado utilizando criterios gramaticales y que los únicos hechos válidos son los de naturaleza discursiva, esto es, el emisor y su intención comunicativa (1996: 28). Con este criterio, tanto cada una de las cartas como cada uno de los cuentos que conforman nuestro campo de análisis constituiría un enunciado. Sin embargo, a pesar de la claridad con la que esta posición establece la distinción entre unidades del discurso y unidades gramaticales, como ya dijimos, en este momento de la investigación este criterio no nos resulta operativo para establecer unidades de segmentación que nos permitan analizar las ocurrencias de marcas gráficas en el interior de los textos escritos por los niños.

Para encontrar esta unidad recurriremos a los estudios lingüísticos que se enfrentaron a corpus hablados, pues son los que se vieron obligados a encontrar una unidad de segmentación no formal del continuum discursivo coloquial. Así, muchos de estos lingüistas nominan esta unidad como *enunciado*[10] (Cortés 1986, Herrero 1986, 1990, Payrató 1990).

Payrató sostiene al respecto:

> La tasca de transcripció de la parla corrent produeix l'efecte suplementari —i no menys important— de fer veure amb tota la claredat necessària la diferéncia

[10] Ducrot (1986) ha usado el término *enunciado* para dar cuenta de una unidad observable, definida por autonomía relativa, con cohesión e independencia, cuya caracterización semántica se realiza en términos de *sentido,* de la representación de la enunciación. En el sentido está implícita la indicación de los actos de lenguaje que se realizan por medio del enunciado (1995).

> entre els conceptes d'*oració* i *enunciat*, com a unitats de l'estudi de la competéncia o sistema i de l'actuació o parla, respectivament (Payrató 1990: 92).

Así el producto oral se puede desglosar en *enunciados*, equivalentes en cierta medida, en el habla, a las oraciones o unidades gramaticales básicas del análisis de la competencia (pág. 95). Al establecer esta equivalencia Payrató abre, en cierta medida, la puerta a los análisis gramaticales para dar cuenta de la estructura de un enunciado. Ahora bien, también plantea con claridad que las dificultades para delimitar las unidades sintácticas "mínimas" de los textos orales nacen del hecho de que en esta tarea participan diferentes perspectivas y finalidades que se traducen en diversos criterios (fónicos, semánticos, gramaticales o estructurales) y en posibles combinaciones. Por ejemplo, este lingüista opta por un análisis discursivo que tiene en cuenta el proceso psicolingüístico de producción del texto oral, en el que las pausas y la entonación constituyen un criterio ineludible. Nuestro análisis, por ejemplo, tiene otras características que nos obliga a buscar otros criterios, particularmente el de la progresión temática que él deja de lado.

Cortés, por su parte, también sostiene:

> (...) los sociolingüistas han respondido al primer problema que se le plantea al estudioso del habla, ¿cuál es la unidad de segmentación?, con unidades distintas de la oración. (...) En cuanto a la elección del término "enunciado", podemos decir que en principio tiene un interés operativo puesto que nos permite no prejuzgar, en un primer momento del tratamiento del corpus, sobre la naturaleza y la extensión de las unidades que debe revelar el análisis (1986: 33)

Sin embargo, es también claro que, como observa acertadamente Narbona, estamos ante un concepto que "no ha sido definido con criterios lingüísticos precisos" (1991: 192). Así, observa que la definición de Cortés de enunciado está adoptada "con criterio práctico". En efecto, la definición incorpora criterios de longitud y sintácticos —"un enunciado es la longitud de secuencia que ha escogido inconscientemente un emisor (hablante o escritor) para realizar la comunicación, y cuya cohesión estará asegurada por los elementos sintácticos de relación" (1986: 33-34)—, aunque para dar cuenta de construcciones inacabadas Cortés admite la incorporación de elementos prosódicos.

Payrató, por su parte, también reconoce que su definición de enunciado como "un producte lingüístic amb sentit complet, limitat per dues pauses, i normalment estructurable en tópic/ comentari" es "més elegant que segura" (1990: 100), pues la intuición del investigador sigue jugando un papel destacado en la segmentación. En efecto, como él mismo sostiene, "Determinar què significa *sentit complet* en un discurs oral espontani esdevé una feina molt àrdua" (1990: 100).

Sin embargo, también en este trabajo nos vemos obligados, con sentido práctico, a reconocer en el enunciado una unidad de segmentación, una decisión que tiene también un valor exclusivamente metodológico. Por lo tanto, adoptaremos esta denominación para definir una unidad que nos permita dar cuenta de las ocurrencias de marcas en los textos escritos infantiles. Sin embargo, nos es necesario precisar criterios gramaticales y discursivos para establecer esta unidad en textos que no consisten en diálogos orales, construidos por el aporte de los interlocutores, sino que son textos escritos producidos por una sola persona que, por otra parte, es un niño. Precisamente hemos visto hasta aquí que la segmentación en la escritura no sólo no se realiza con los mismos recursos que en la lengua oral, sino que tampoco las unidades delimitadas son forzosamente semejantes.

Entenderemos así que el enunciado es, por una parte, el resultado del proceso de enunciación, pero fundamentalmente la mínima unidad comunicativa en los escritos dotada de relativa autonomía[11].

Vamos a adoptar, en principio, la definición de Herrero de enunciado[12]:

---

[11] Hablamos de relativa autonomía por una razón teórica y por una decisión metodológica. Por una parte, el enunciado es una unidad de acción lingüística, pero al formar parte de un discurso mayor está estrechamente relacionado con los enunciados anteriores y posteriores, por lo que entendemos que la autonomía no siempre es fácil de establecer. Por otra parte, y debido al propósito que persigue nuestra segmentación de enunciados —facilitar la determinación de lugares en los que puede haber marcas gráficas—, nuestra delimitación de enunciados priorizará la estructuración de la información por lo que delimitaremos como enunciados autónomos enunciados que podrían entenderse de otra manera como coordinados o yuxtapuestos.

[12] Herrero señala con posterioridad (1990: 113, 14) tres características que se suman a la comunicatividad en la definición de enunciado: la posesión de unos rasgos prosódicos determinados —presencia de un patrón entonativo propio y situación entre dos pausas —, independencia sintáctica —entendida como inexistencia de relaciones sintagmáticas con elementos exteriores, sin implicar la posesión de una estructura sintáctica determinada — e independencia o autosuficiencia semántica — entendida como asignación de un significado veritativo-funcional específico y mínimamente autónomo—. Sin embargo, preferimos la definición citada que es mucho más general. Dadas las características de la escritura de los niños, consideramos imprescindible no juzgar a priori la presencia de los rasgos prosódicos. En efecto, interesa delimitar enunciados sólo en tanto constituye una manera de definir posibles lugares de aparición de marca gráfica. Por otra parte, preferimos no hablar en

> Denominamos de este modo a todo elemento lingüístico, sintácticamente independiente y autónomo desde el punto de vista del significado, que constituye una mínima unidad de comunicación (...) Es, pues, unidad de comunicación, pero no posee una estructura definida; cualquier elemento lingüístico (una interjección —¡caramba! —, una palabra —¡La cartera! —, un sintagma —¡Lo tonta que es! —, una proposición —¡Lo que me faltaba por oir! — o finalmente una oración —Estoy en casa—) puede constituirse en enunciado, con tal de que responda a las características apuntadas anteriormente (1986: 463).

El enunciado no tiene una estructura sintáctica definida, pero debemos realizar mayores precisiones porque necesitamos determinar con claridad la segmentación de enunciados realizada en el corpus. Recordemos que esa segmentación debe ser lo suficientemente estable como para permitir interpretar la presencia o ausencia de marca gráfica desde el punto de vista de las funciones que cumplen las mismas en el interior del texto. Contemplaremos, entonces, enunciados que no se construyen alrededor de un verbo y enunciados que se construyen alrededor de un verbo, a su vez, estos últimos pueden ser simples o compuestos.

Para los *enunciados que no se construyen alrededor de un verbo*, retomamos con pequeñas variaciones la tipología formulada por Herrero (1986). Adoptamos esta tipología como base porque, por una parte, incluye los enunciados de esta clase registrados en nuestro corpus y, por otra, determina clases estables. A continuación ejemplificaremos estas categorías con los escritos:

a)enunciados con verbo no personal: *y a dormir* (Diego, carta, 3º curso, ER)[13]

b)sintagmas nominales, adverbiales o preposicionales: Se encuentran con mayor frecuencia en las fórmulas de despedida de las cartas:

con afecto (Pablo, carta, 5º curso, EU)

un besote grande para vos (Catia, carta, 5º curso, ER)

---

principio de significado. Ya en este nivel el problema al que nos enfrentamos es más bien el del sentido, es decir, el producto de la relación entre lo enunciado y la situación de enunciación.

[13] Siempre regularizamos la ortografía de los ejemplos para no desviar la atención del lector de los fenómenos de composición sintáctica y discursiva que nos interesa destacar. En adelante utilizaremos las siglas EU, para designar escuela urbana y las siglas ER, para escuela rural.

si tenés alguna prueba, ¡buena suerte!...Pato (Ana, carta, 5º curso, EU)

En esta categoría ingresan las respuestas a las preguntas interrogativas parciales que son muy frecuentes en la carta:

¿qué cantante/s te gusta más? a mí los Backstreet Boys (Pablo, carta, 5º curso, EU)

c) sustitutos oracionales: Esta categoría cubre las respuestas a los enunciados interrogativos totales, tales como *sí*, *no*, *quizás*, etc. Debido a que estamos ante un corpus en el que las respuestas de las cartas son diferidas y escritas, no se registran casi ocurrencias de esta clase de enunciados.

d) enunciados suspendidos: No se registran enunciados de esta clase en el corpus. Se podría pensar en primera instancia que la presencia de puntos suspensivos está relacionada con esta clase de enunciados, pero en verdad aquellos no se relacionan con la presencia de una construcción fragmentada (Herrero 1986, Herrero 1990) sino que en verdad el enunciado se completa en la secuencia siguiente. Por eso la presencia de puntos suspensivos tiene que ver en todo caso con un lugar en el que hay una variación de entonación o pausa, ya sea en elementos que pertenecen a un enunciado o en un enunciado completo. Lo veremos en los siguientes ejemplos:

Vocativo: *si tenés alguna prueba, ¡buena suerte!...Pato* (Ana, carta, 5º curso, EU)

Asociado: *entonces...El quirquincho se quedó con el trigo y el zorro con las raíces* (Ana Luz, cuento, 3º curso ER)

Enunciado interrogativo: *que pena no...*[14] (Jessica, carta, 3º curso, ER)

e) enunciados interjectivos: Estos enunciados son frecuentes en las fórmulas de saludo y despedida en las cartas: *¡Hola! ¡Chau!*. En el cuento se presentan en el diálogo directo: *¡Eh compadre!* (Rita, cuento, 5º curso, ER).

Sin embargo, también necesitamos un criterio estable para delimitar tanto los enunciados con verbo en los textos de nuestro corpus como sus constituyentes con el

[14] Si traducimos gráficamente la entonación de esta secuencia obtendríamos: ¡Qué pena!, ¿no?

fin de establecer los lugares en los que podemos encontrar marcas gráficas. La tarea no es fácil porque podemos encontrar textos completos sin ninguna clase de marca, o conectados a través de conjunciones copulativas. Por todo ello necesitamos definir con claridad criterios de delimitación de enunciados con verbo.

Para delimitar los *enunciados con verbo* nos apoyaremos en el marco teórico que provee el GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe)[15]. Creemos que, debido a su estudio sintáctico de la lengua hablada y escrita, este equipo provee las herramientas de descripción que necesitamos para delimitar la mayoría de las unidades de los textos de nuestro corpus. El GARS sostiene que los modos de producción de la lengua inciden ciertamente en las características del lenguaje producido, por eso es necesario reconocer que la lengua hablada tiene propiedades particulares diferentes de las de la lengua escrita. Sin embargo, también sostienen que este hecho no significa que la sintaxis de lo escrito sea una sintaxis diferente de la sintaxis de lo oral. Basados en este principio proponen un análisis de superficie de grandes fragmentos de textos hablados o escritos, llamado análisis *en grille*, que permite dar "una visión de la organización sintáctica general del texto, de las redes de dependencia y de las regularidades que se encuentran en él" (Bilger 1995a). El análisis se basa en una teoría de la rección sintáctica y en la utilización de los ejes sintagmático y paradigmático.

Para el GARS una de las formas de analizar la composición del discurso es a partir de las construcciones gramaticales fundadas en categorías como el verbo, el nombre o el adjetivo, en las que el elemento responsable de la construcción se denomina elemento rector[16]. Una de las clases de enunciado que consideraremos en esta tesis, probablemente la más importante cuantitativamente, es la que equivale a las construcciones verbales, en las que el verbo es el principio organizador. Esta clase de enunciado se define como el conjunto de posiciones sintagmáticas que se

[15] El GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe) está constituido por un grupo de lingüistas del Departamento de Lingüística Francesa de la Universidad de Provence (Aix en Provence), que estudia la organización del francés hablado y escrito, producido por adultos y niños en distintas situaciones de producción. Investiga además el lenguaje de personas de diversa procedencia social, regional, profesional, nacional (incluidos extranjeros) y de edad) en colaboración con antropólogos (Universidad de Montreal) y psicolingüistas (Universidad de Ginebra).
[16] Se puede ver con claridad la continuidad entre la propuesta del GARS y la de Tesnière L (1959).

actualizan en relación con un verbo constructor, sea construidas o regidas por él, sea asociadas[17] a él.

El sintagma máximo se conforma potencialmente por tres clases de elementos: la construcción verbal en sí misma, esto es, el verbo y sus valencias (actantes y circunstantes), y dos tipos de complementos: los no obligatorios pero gobernados y regidos por el verbo constructor y los elementos asociados, yuxtapuestos a la construcción verbal (Blanche Benveniste 1998). Entenderemos entonces que las diversas posiciones sintagmáticas actualizadas en relación con un verbo constructor constituyen enunciados. Cuantas más posiciones sintagmáticas incluya un enunciado, más complejo resulta. De este modo, el enunciado se constituye como la unidad máxima definida por la coocurrencia de sintagmas.

La ventaja de este criterio es que podemos establecer unidades en distintas clases de escritos, situar mejor los fenómenos de coordinación, las repeticiones y los efectos de precisión. Por otra parte, nos permite establecer como criterio decisivo en nuestra segmentación de enunciados la información trasmitida en el texto. Nos interesa ante todo otorgar prioridad a la estructuración de la información, es decir, que segmentaremos enunciados que posean tópico y comentario, de manera que cuando hay un avance en esa progresión de información a través de un comentario entenderemos que hay también un nuevo enunciado. Vamos a ver un ejemplo de segmentación a partir de un fragmento de la carta de Diego (3º curso, ER). Presentamos los enunciados según la mencionada transcripción "*en grille*". En sentido vertical, esto es, en el eje paradigmático, se disponen los elementos que se producen simultáneamente de manera yuxtapuesta, según los modos de producción "en retazos" que caracteriza esta producción del discurso. Se diferencian así estos fenómenos de la producción de series sintagmáticas. Hemos numerado a la izquierda los enunciados que hemos determinado en este fragmento:

	Asociados	Construcción verbal	
(1)	*(...) y a la tarde*	*se vamos*	*al recreo*
			hasta [las] 12

[17] Los elementos asociados se caracterizan porque no pueden tener ninguna equivalencia con una forma pronominal ni pueden ser focalizados. Es decir, no pueden ser descritos a partir de las simples reglas de la rección verbal (Bilger 1995a:23). No aparecen en un orden preestablecido, pueden ubicarse al inicio, al final o como una frontera entre constituyentes.

				hasta [la] una
(2) *cerca de mi escuela*		*está*		
	una cancha grande y linda			
(3) *y*		*tiene*	*de todo*	
			cosas linda[s]	
			y mi dormitorio	
			y baño	
			y la dirección	
			y las aulas	
			y patio grande	
(4)	*nosotros*			*no*
		tenemos	*luz*	*porque se rompió el motor*
(5) *y*		*andamos*		*con lámparas*
(6) *y*		*venimos*		*a bañarse*
(7) *y*		*vamos*		*al comedor a comer*
(8) *y*				*a dormir*
(9) *y a la mañana*		*se lavamos*	*la cara (...)*	

Ahora bien, el enunciado es el umbral entre dos órdenes de combinatoria, que se puede nombrar como microsintaxis y macrosintaxis (Berrendonner 1993, Bilger 1995b, Blanche Benveniste 1997). Como sostiene Blanche Benveniste, las unidades y las relaciones de la macrosintaxis no se apoyan directamente en las funciones y categorías gramaticales y no se pueden reducir a relaciones de coordinación y subordinación. En la transcripción hemos seguido también esta perspectiva macrosintáctica del GARS (Bilger 1995b, Blanche Benveniste 1997), pues permite estudiar relaciones gramaticales que corresponden a lo que se ha llamado "sintaxis suelta" (*syntaxe détachée*) en enunciados de gran extensión o en enunciados breves.

La unidad central de la macrosintaxis es el predicado o rema, que el GARS llama núcleo (*noyau*), a saber, "l'unité minimale de macro-syntaxe qui permet de former un enoncé autonome" (Bilger 1995b: 23). El núcleo, dotado de autonomía de entonación[18] y de autonomía semántica, tiene una afinidad con las modalidades, que

[18] Nos parece importante tomar la noción de núcleo con sus prefijos y sufijos porque permite considerar situaciones en las que el orden de palabras corresponde a funciones semántico-informativas más que a la misma estructura sintáctica; pero no adoptaremos un criterio prosódico para definir las unidades, salvo en el caso en que sea estrictamente necesario e inequívoco. Entendemos que estamos trabajando con escritos en los que sería riesgoso presuponer entonación a priori para definir todas las

bastan para conformar un enunciado mínimo reducido. Desde este punto de vista, el núcleo es:

> (...) un des actes de langage fondamentaux, comme le sont l'assertion, la confirmación, la dénégation, la question, l'ordre ou d'autres encore. Le noyau fondamental de l'énoncé coincidirait donc avec un acte de langage. (Blanche Benveniste 1997: 113).

Estableciendo una analogía con la estructura de la palabra, sostienen que el núcleo puede tener un prefijo (*préfixe*), es decir, un elemento precedente frecuentemente analizado desde un punto de vista informativo como el "tópico" de un enunciado. Este prefijo frecuentemente da cuenta de: 1. punto de vista, 2. lugar[19], 3. tiempo[20], 4. elemento dislocado a la izquierda retomado en el enunciado, 5. elemento dislocado a la izquierda sin retomar.

Después del núcleo se pueden ubicar sufijos (*suffixes*). En macrosintaxis y también por analogía con la estructura de la palabra se designa así a toda clase de elementos del enunciado ubicados después del núcleo: elementos concesivos, consecutivos, causales[21], finales, adversativos, elementos dislocados a la derecha, y aun el mismo verbo en los casos en los que otro elemento ocupa el lugar del núcleo, como en el caso de los verbos de decir.

Ahora bien, hemos de considerar también la posibilidad de que *dos o más verbos constructores constituyan un solo enunciado*. Tendremos en cuenta tres situaciones diferentes:

a) Cuando hay una *repetición* que implica no un nuevo enunciado, sino un modo de resolver la formulación de un mismo enunciado. La repetición, fenómeno frecuente en la oralidad que permite organizar y volver a organizar un enunciado, se transfiere como recurso a la escritura, especialmente en los escritos de los niños más

---

unidades. Por otra parte, a pesar de que los niños realizaron una lectura en voz alta de su trabajo en las entrevistas, muchas veces esta lectura es extremadamente vacilante. Por tanto, es imposible delimitar prosódicamente las unidades de descripción basándonos en la lectura.

[19] Por ejemplo, en la carta de Diego el enunciado Nº 2 posee un asociado de lugar.

[20] En la carta citada como ejemplo los enunciados Nº 1 y 9 poseen un asociado de tiempo.

[21] En la carta de Diego el enunciado Nº 2 posee un caso de sufijo causal

pequeños de las escuelas rurales[22]. En los casos de los niños de más edad genera figuras rítmicas y simetrías por repetición. Veremos a continuación algunos ejemplos:

hacemos *con arcilla*
hacemos *ollitas*
collares

(Felipa, carta, 3º curso, ER)

y *era* *el más pícaro*
era *el quirquincho*

(Diego, cuento, 3º curso, ER)

y después *dijo* *el zorro*
le
dijo *no vamos mal*

(Raúl, cuento, 5º curso, ER)

el zorro *le*
dijo *al quirquincho* *este año será todo lo de arriba*
y lo de abajo para mí
dijo
el zorro

(Ricardo, cuento, 5º curso, ER)

b) Entendemos que también hay un enunciado cuando nos encontramos en presencia de *configuraciones discursivas*. Esta noción, también estudiada por Blanche Benveniste, se refiere a "ciertas configuraciones compuestas de materiales sintácticos y léxicos que ofrecen cierta semejanza con procedimientos retóricos

[22] Sabemos que ésta constituye sólo una de las posibles interpretaciones de esta clase de repetición. Estudiaremos con más detalle la repetición del verbo de decir en el discurso referido en el capítulo siguiente.

elementales. Estas figuras desempeñan una función importante en el ritmo del discurso y en la coherencia de la comunicación" (1985: 23)[23]. En nuestro corpus registramos una presencia elevada de estas configuraciones en las narraciones, particularmente de la *simetría*. La narración completa se estructura en función de simetrías que dan cuenta de los papeles y acciones recíprocas de los dos personajes del cuento. La simetría supone en estos casos una repetición léxica y un paralelismo sintáctico. Por ejemplo:

yo seré el socio
y usted será el sembrador

yo me llevaré lo de arriba
y usted se llevará lo de abajo

(Pablo, cuento, 5º curso, EU)

al zorro
le tocaron los tallos y las hojas
y al quirquincho
le tocaron las papas

(Sabrina, cuento, 5º curso, EU)

al zorro
le tocó la parte del tallo y la hoja
y al quirquincho
le tocó la papa

(Antonella, cuento, 5º curso, EU)

[23] Se ha comprobado una presencia importante de estas figuras en el discurso oral de adultos y niños hablantes de español. Nos referimos a las investigaciones realizadas por Trigo Cutiño en el habla de los niños de Sevilla (1990) y por el equipo de investigación dirigido por Desinano en el habla de niños de Rosario, Argentina (1996).

En los dos últimos ejemplos se puede ver que la simetría comporta también una oposición entre lo positivo y lo negativo.

En muchas ocasiones se evita la repetición de elementos léxicos —frecuentemente el asociado y el verbo constructor— usando elipsis en un enunciado construido por coordinación, único caso en el que se se puede hablar con certeza de *elipsis*:

	El quirquincho	*iba a ser*	*el sembrador*
y	*el zorro*		*el socio*

(Ana, cuento, 5º año, EU)

	el zorro	*era*	*socio*
y	*el quirquincho*		*sembrador*

(Mónica, cuento, 5º curso, EU)

entonces	*el zorro*	*se quedó*	*con el tallo y las hojas*
y	*el quirquincho*		*con las papas*

en la cosecha	*el zorro*	*se quedó*	*con las raíces*
y	*el quirquincho*		*con todas las espigas*

(Alfonso, cuento, 5º curso, EU)

Esta situación se puede encontrar además en otra figura, *la enumeración*, que se presenta en las cartas:

	mi mamá	*se llama*	*María*
y	*mi papá*		*Juan*
y	*mi abuelo*		*Santos*

(Dolores, carta, 3º curso, ER)

y	*a la mañana*	*se lavamos la cara*
y		*a formar*
y		*a desayunar*
y		*al grado*

(Diego, carta, 3º curso, ER)

En las narraciones la figura de simetría se une, como hemos visto, a otra configuración que se produce cuando "un elemento sintáctico incide en dos o más sintagmas" (Blanche Benveniste 1985: 26). Nos referimos al *factor común*. El factor común es, frecuentemente, una subordinada causal o temporal que encuadra todo el enunciado:

cuando fueron a cosechar

	al zorro	*le tocó*	*el tallo y las hojas*
y	*al quirquincho*	*le tocó*	*la papa*

(María Victoria, cuento, 5º curso, EU)

cuando cosecharon

	el quirquincho	*se quedó*	*con el trigo*
y	*el zorro*		*con las raíces*

(Juan José, cuento, 5º curso, EU)

cuando el maíz creció

	las chacras	*quedaron*	*para el quirquincho*
y	*las raíces*	*quedaron*	*para el zorro*

(Sofía, cuento, 5º curso, EU)

Como vemos, estas configuraciones conforman verdaderas unidades rítmicas, que podemos llamar *períodos*, unidad funcional de la macrosintaxis para Berrendonner (1993).

Es necesario, sin embargo, introducir todavía más precisiones en relación con los períodos en las cartas. Es posible encontrar en estos textos, fundamentalmente descriptivos, otros grupos de enunciados de los que es posible pensar que se agrupan en configuraciones de factor común, enumeraciones y simetrías. Sin embargo, debido a que nuestro propósito es que esta segmentación nos permita circunscribir la mayor cantidad de lugares en los que es posible que se ubique una marca gráfica, hemos limitado al máximo el número de enunciados complejos tanto en las cartas como en los cuentos. Lo hemos hecho estableciendo una condición formal y probablemente arbitraria para estas configuraciones discursivas: la reiteración del mismo verbo o de un verbo semánticamente equivalente o la elipsis del verbo en la estructura coordinada. De este modo establecemos un enunciado complejo sólo cuando hay un cambio de tema y el resto de la estructura permanece (Jiménez Juliá 1993). Por esa misma razón, hemos tomado la decisión correlativa de considerar, para el resto de los casos, la presencia de una conjunción copulativa o adversativa como el inicio de un nuevo enunciado. Así, por ejemplo, segmentaremos el siguiente párrafo en distintos enunciados a pesar de que compartan el tema, en este caso el sujeto, y de la presencia de conjunciones copulativas:

	Asociados	Construcción verbal		
(1)		*hacemos*		*con arcilla*
		hacemos		*ollitas y collares.*
(2)	*y después*	*comemos*		
(3)	*y*	*damos gracias*		
(4)	*y*	*se vamos a bañar*		*en la casa*
(5)	*y a la tarde*	*tenemos*	*clase*	*con el maestro*
				y con la señorita Cuqui
				y la señorita Rosa
(6)	*y después*	*tomamos*	*el desayuno*	
(7)	*y*	*salimos*		*del comedor*
(8)	*y*	*jugamos*		*con mis amigas (...)*

c) Finalmente, debemos estudiar los problemas que genera en la delimitación de enunciado la *reproducción del discurso* de los personajes en la narración. El texto fuente presenta cuatro espacios de habla: el primero corresponde a la negociación de los dos personajes para formar una sociedad de agricultores, los otros tres corresponden a las sucesivas propuestas de reparto de la cosecha que realiza el zorro y que el quirquincho acepta. Los niños hicieron tres tipos de reformulaciones: transformaron el discurso referido en narración, utilizaron el discurso directo o el discurso indirecto. Las tres posibilidades son reformulaciones por cuanto suponen una reorganización del contenido del texto fuente.

Ahora bien, si consideramos las características lingüísticas del discurso reproducido, diremos que, en términos generales, tanto el discurso directo como el indirecto contienen un verbo de decir flexionado; pero en el primer caso, la cita es directa y en el segundo hay una cita indirecta, cuya marca es la conjunción *que*, subordinada al verbo de la expresión introductora. Sin embargo, las formas de realización del discurso reproducido en los textos de los niños, en especial el discurso directo, no siempre se ajusta a estas condiciones. Por esta razón se impone la necesidad de revisar los criterios de segmentación de enunciados en los espacios de discurso reproducido.

En los casos en los que se utilizó discurso indirecto no hay dudas en relación con la delimitación de enunciados, porque "el discurso indirecto, al hacer depender de una expresión introductoria (normalmente de un verbo de lengua) un supuesto discurso directo correlativo, refuerza automáticamente los lazos sintácticos contraídos por las oraciones de aquel" (López García 1999: 3512).

Por el contrario, el discurso directo sí plantea dificultades, pues, como sostiene Maldonado González, "en el DI el verbo rige sintácticamente el enunciado citado; en el DD, no" (1999: 3570). Por esa razón sostiene que la relación entre la expresión introductora y la cita directa no es de rección sino de yuxtaposición "que se entiende como un procedimiento de adyacencia discursiva" (pag. 3571). Sin embargo, también sostiene que "la expresión introductora y la cita directa son dos

estructuras yuxtapuestas que constituyen un solo enunciado" (pág. 3570), pues pertenecen a un mismo acto de comunicación.

Por su parte, también Blanche Benveniste (1997) sostiene que el DD no responde al esquema de verbo rector, pues no se puede negar o interrogar el verbo de citación sin cambiar radicalmente su funcionamiento. Por esa razón, el problema de la reproducción del discurso va más allá de los límites de la sintaxis y la resolución del problema se plantea en el dominio macrosintáctico. Las posibilidades de uso del discurso reproducido son diversas: es muy frecuente la ausencia de verbo introductor, pero cuando la expresión que lo contiene está presente, puede ocupar distintas posiciones. En una de ellas el enunciado citado puede ocupar el lugar de núcleo y la expresión que contiene el verbo de decir el lugar de sufijo[24].

En este trabajo, y sólo con el objeto de facilitar el análisis de presencia de marca entre enunciados, consideraremos que cada turno de habla de un personaje constituye un enunciado, exista o no una expresión introductoria[25]. En el relato el intercambio mínimo prototípico es el que corresponde al par adyacente petición/aceptación. Las intervenciones de inicio corresponden al zorro, pues es el que formula las invitaciones y las peticiones, y las intervenciones de reacción al quirquincho, que es quien responde expresando conformidad.

Ahora bien, en el interior de cada intervención podemos distinguir a la vez unidades[26]. Por eso consideraremos que esos enunciados pueden ser, a su vez, simples o complejos. Estamos ante un enunciado simple cuando la cita directa conforma un solo acto de habla, entendido como unidad de acción. Cabe aclarar que estamos siguiendo, en este caso, el criterio de Briz Gómez (1990) para segmentar la intervención, aunque las denominaciones que hemos seleccionado para estas modalidades no se correspondan con las suyas. En el siguiente ejemplo, la cita directa comporta un acto iniciativo, un solo enunciado asertivo de petición que, dada

[24] Blanche Benveniste califica esta posición final de la expresión que contiene el verbo de decir con posposición de sujeto, como una marca de género elevado (1995: 109)

[25] Briz Gómez (1990) en el análisis de la conversación distingue intervención y enunciado. Dadas las características de esta narración y, con el objeto de facilitar el análisis de la segmentación entre enunciados, conviene considerar la intervención como un enunciado y analizar en una segunda instancia si ese enunciado es simple o complejo.

[26] Estas unidades —entendidas como unidades mínimas de acción y de intención, capaces de funcionar aisladamente en un mismo contexto discursivo— son las que Antonio Briz Gómez denomina enunciados.

la posición asimétrica de poder de los interlocutores, debe ser entendido, y de hecho lo es, como un acto directivo:

el zorro dijo ahora quiero la parte de abajo y tú con la parte de arriba

(Raúl, 5º curso, EU)

La respuesta a esta propuesta comporta un enunciado reactivo, por lo general también un solo acto de habla: el de la aceptación del otro personaje, que puede o no tener expresión introductora con verbo de decir[27]:

El quirquincho dijo bueno

o simplemente

bueno

La presencia de *bueno* conforma un acto de habla de aceptación pues en este caso funciona como un marcador de modalidad deóntica[28] (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro 1999: 4161). Constituye en sí mismo un elemento asertivo: "*Bueno* refleja un tipo de acuerdo menos decidido, entusiasta o completo que *bien*;

[27] Los textos de los niños pueden suplir la omisión de la expresión introductora a través de discursos gráficos (uso de espacio, mayúsculas, rayas de diálogo, coma, punto; todas éstas marcas que pueden o no coincidir con las que señalan las convenciones) o no. El problema de la forma en que marcan gráficamente el discurso directo será estudiado por separado en el corpus.

[28] El marcador *bueno* es uno de los marcadores del discurso que posee más polifuncionalidad. Estos autores diferencian tres posibilidades para *bueno*:

a) marcador modal deóntico: "(...) reflejan actitudes del hablante relacionadas con la expresión de la voluntad (o de lo afectivo). Estos marcadores indican si el hablante acepta, admite (consiente en), etc. —o no— lo que se infiere del fragmento del discurso al que remiten" (1999: 4161-4162)
b) enfocador de alteridad: "Este tipo de *bueno* sirve para reforzar la imagen positiva del hablante y se emplea normalmente al inicio de una intervención reactiva que implica un cierto desajuste, oposición, disconformidad, desacuerdo, etc., con el interlocutor" (1999: 4176)
c) marcador metadiscursivo: "(...) Sirve para indicar diversas operaciones constructivas en la conversación: la recepción del mensaje y, secundariamente, el cambio de turno; la ruptura secuencial (la apertura o la pre-conclusión de la conversación; el cambio de tema —y, a veces, de turno—) y la acumulación o procesamiento de la información (la continuidad temática)." (1999: 4193-4)

manifiesta, pues, un grado menor de convicción, por parte de quien habla" (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro 1999: 4164). Las expresiones no gramaticalizadas que pueden aparecer con la misma función son: *está bien*, *como no, como usted diga*.

En otros casos, la cita directa se puede conformar como un enunciado que reúne a su vez distintos actos de habla, del mismo tipo o no. En el siguiente caso estamos ante tres actos de habla directivos:

Zorro.- *yo* *seré* *el socio*
y *usted* *será* *el sembrador*

usted sembrará lo que quiera

yo *me llevaré* *lo de arriba*
y *usted* *se llevará* *lo de abajo*

(Pablo, cuento, 5º curso, EU)

En el siguiente ejemplo tenemos, por el contrario, un enunciado de discurso reproducido sin expresión introductora y que contiene dos actos de habla: un acto disentivo (Herrero 2000) en el que el hablante rechaza, en este caso, los resultados de la propuesta anterior y una nueva propuesta que debe ser entendida como una orden. Hemos citado también parte del contexto discursivo anterior para entender el acto disentivo que, se puede inferir, es del zorro:

el quirquincho se quedó con todas las espigas
el zorro *se quedó con todas las flores y las raíces*

no va así compadre

la parte de arriba será mía
y la del medio *para usted*

(Diego, cuento, 3º curso, ER)

En conclusión, hemos considerado que el enunciado constituye una unidad que permite dar cuenta de la presencia y de las distintas funciones que cumplen las marcas gráficas en el interior del texto. En efecto, el enunciado en el texto es la frontera entre dos órdenes, esto es, la frontera máxima para los niveles locales y la frontera mínima para los niveles globales. Por esa razón, tomar el enunciado como unidad de descripción nos permitirá dar cuenta de las regularidades más frecuentes en la construcción de los distintos usos de la marca gráfica en el corpus analizado. En efecto, en el interior del enunciado se pueden determinar constituyentes; por consiguiente, será posible dar cuenta de las ocurrencias de marcas gráficas relacionadas con los movimientos, presencias, ausencias y relaciones posibles entre estos constituyentes.

Al mismo tiempo, tomar el enunciado como unidad de descripción permitirá dar cuenta del avance de la composición textual en el eje sintagmático y en el eje paradigmático, pues desde el enfoque adoptado la sintaxis no sólo da cuenta de categorizaciones formales, sino fundamentalmente de la dinámica que selecciona y organiza los elementos en una construcción sucesiva. Por ello, las ocurrencias de marcas entre enunciados permitirán estudiar la relación entre marca y señalamiento de la dinámica informativa en el texto.

Por otra parte, el enunciado es también el resultado de un acto de lenguaje. Por eso permite presuponer la instancia de la enunciación. De esa manera, también permite dar cuenta de los casos en los que la marca gráfica señala los mecanismos de instauración del sujeto en el texto y su señalamiento modal.

Pero si se pretende que efectivamente el enunciado funcione como unidad de descripción en este corpus, será necesario considerar que así como da cuenta de la configuración sintáctica y de la dimensión pragmática de la composición del discurso, también está relacionado con la dinámica propia del proceso de textualización. En efecto, no podemos soslayar tampoco que el enunciado constituye,

como lo hemos visto en el capítulo anterior, una unidad de tratamiento en la producción del texto.

Por todas estas razones, de orden lingüístico, pragmático y cognitivas, tomar el enunciado como unidad de descripción permitirá dar cuenta de las regularidades en relación con la presencia de la marca de la zona visuográfica y sus funciones en el interior de los textos escritos por los niños.

4.2. Variables de análisis: funciones de las marcas gráficas

Como hemos visto, las marcas de la zona visuográfica operan en distintos ámbitos de funcionamiento de un escrito —el texto, la frase y la palabra— y cumplen fundamentalmente dos funciones: la segmentación y la calificación de unidades (Cfr. Cap. 1, § 3.1). También sabemos que nunca se ha podido reglar con precisión el empleo de estos recursos, porque estamos en una zona esencialmente dinámica; sin embargo, en este apartado intentaremos definir a priori los lugares que requerirían marcas gráficas según las convenciones de la comunidad letrada. De este modo podremos después estudiar la distribución de marcas que se realiza efectivamente en los textos particulares.

Definir los lugares que requerirían alguna clase de marca hace necesario precisar más las funciones que cumplen estas marcas. Debemos entender función en un sentido instrumental, esto es, tanto como la relación entre la marca y el entorno alfabético, como el uso en relación con la comunicación instaurada por el texto. Con el fin de alcanzar un mayor grado de precisión en cuanto a los modos de funcionamiento de estas marcas gráficas, delimitaremos un espectro de uso en función de las probabilidades que circunscriben la carta privada y el cuento de tradición oral. Nos restringiremos, además, a los ámbitos de funcionamiento del texto y de la frase que, como dijimos, son los que interesan en esta investigación[29].

[29] Excluiremos de nuestra investigación el estudio de todas aquellas marcas que operan en el ámbito de la palabra para estudiar con mayor intensidad las marcas que operan en el ámbito del enunciado y del texto. Por una parte, este recorte del ámbito de funcionamiento se realiza por la complejidad del estudio que, tanto lingüística como psicolingüísticamente, supone la segmentación de la cadena verbal en palabras. Por otra parte, nos interesa centrarnos en los valores textuales propios de la zona visuográfica y ello nos exige considerar sólo las marcas que afectan al enunciado y al texto.

En relación con las funciones de segmentación y calificación como variables de análisis, definiremos las categorías que nos permitirán indicar los lugares que requieren marcación. Tomaremos también como referencia las marcas que estipulan las convenciones para esos lugares y la clase de relación que sostienen entre sí. Ambos datos constituirán parámetros que permitirán describir los posibles lugares de ocurrencias de marcas en los textos de los niños y las marcas que efectivamente seleccionan para esos lugares.

4.2.1. Primer ámbito de funcionamiento: el texto

En primer lugar, debemos tener en cuenta que el texto se inscribe y se configura en el espacio, y que la modalidad que adopte esta inscripción depende de la clase de texto de que se trate y de las condiciones materiales del soporte. La disposición espacial sigue convenciones que varían para las distintas clases de texto. Interesa determinar en este caso, el diseño de página característico de la carta y del cuento.

En la carta, la disposición visual tiene que ver con la inscripción de los desembragues que constituirán los elementos base del enunciado-discurso[30]. Según las convenciones, cuando escribimos una carta debemos individualizar en la página con nitidez los elementos que corresponden a los desembragues de actores, lugar y tiempo. En efecto, el encabezamiento y la firma —los elementos que tienen que ver con el establecimiento de las coordenadas enunciativas en las que se desarrollará la carta— exigen un lugar particular en la apertura y en el cierre del texto. El vocativo epistolar con el que se abre el texto requiere, en la tradición letrada española del último siglo, no sólo el espacio, sino también dos puntos. Si se precisara, además, el lugar y la fecha en la que se escribe la carta, para indicar la distancia temporal y espacial que separa al emisor del receptor, también este dato se recortará en el espacio, arriba y a la derecha.

[30] En semiótica el término *desembrague* alude a la operación por la cual la instancia de la enunciación disjunta y proyecta fuera de ella ciertos términos vinculados a su estructura de base (el yo, el aquí y el ahora) con el fin de constituir los elementos fundadores del enunciado-discurso (Greimas 1982: 113)

Por su parte, el cuento exige una disposición distinta en la página, pues supone una ubicación destacada del título y, a continuación, el desarrollo[31]. Puesto que se trata de una escritura en prosa[32], no hay más prescripciones espaciales. La constitución de párrafos dependerá tanto de la naturaleza de los episodios relatados, como de la marcación del discurso directo, si el relato incluyera esta modalidad de discurso referido. Sin embargo, estas segmentaciones pertenecen ya al interior del texto.

La primera variable de análisis del corpus constituye esta categoría de delimitación externa del texto. Sumamos, además, la delimitación externa que constituye, en ambos textos, la mayúscula inicial y el punto final, aunque en el caso de la carta, muchas veces en lugar de la última marca encontramos también el espacio y la firma.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

4.2.2. Segundo ámbito de funcionamiento: el enunciado

4.2.2.1. Segmentación y calificación interenunciado

Nos ocuparemos ahora de la siguiente unidad de segmentación: la frase, ámbito de funcionamiento al que responde específicamente la puntuación. Hemos utilizado hasta ahora la palabra *frase*, a pesar de su vacuidad gramatical, para señalar que estamos ante una unidad práctica de lengua escrita, pues reservamos la palabra *oración* para nominar unidades formales determinadas desde la gramática. Sin embargo, a partir de ahora hablaremos de *enunciado*, pues conforma nuestra unidad de descripción.

[31] En general, para los niños diseñar la página de un cuento exige incluir al menos una ilustración, hecho justificado por los libros impresos de cuentos infantiles o incluso los libros escolares.

[32] Utilizamos el término *prosa*, simplemente como forma verbal no marcada en oposición al verso. La prosa en verdad es una forma específica de la escritura que se impuso hacia el siglo VI a.C para satisfacer necesidades del discurso lógico, que el verso no podía satisfacer. Se caracteriza por su trabazón sintáctica. Jean Cohen pensó que la prosa se caracteriza porque las unidades que la integran presentan una relación constante de sonido-sentido. El verso altera esta relación con la organización rítmica del enunciado. Desde esta perspectiva, este cuento de tradición oral, con sus paralelismos, simetrías, suspensos, en verdad ocupa un espacio intermedio entre la prosa y el verso (Dorra 2000).

Como sostiene Catach[33], el enunciado es el centro de este dispositivo complejo de segmentación que organiza internamente el escrito desde el párrafo hasta llegar al enunciado y los sintagmas que lo constituyen. Por eso la segunda categoría de análisis es la delimitación entre enunciados. Este dispositivo de segmentación cuenta con una serie de marcas gráficas que podemos denominar con de la Fuente González (1993) una "escala de sucesión", que tiene fuerzas y valores diferentes según la jerarquía de las unidades delimitadas. Podríamos decir, simplificando, que esta escala se constituye de la siguiente manera: punto y aparte > punto y seguido > punto y coma > dos puntos > coma.

Sin embargo, debemos contar con otras posibilidades: la ausencia de toda marca y/o la presencia de conjunción. En efecto, puesto que la conjunción posee no sólo la función de calificar la relación sino también la posibilidad de señalar el fin de los enunciados, muchas veces su presencia reemplaza la marca gráfica. Por otra parte, si bien la parataxis propicia, en la escritura convencional, la aparición de marcas gráficas, éstas pueden estar omitida en la escritura de los niños.

Por esa razón, en la categoría interenunciado interesa ver la forma en que se presenta esa relación, esto es, como contigüidad sin marcas gráficas, con conjunciones o señalada por marcas. Debido a las características que tienen los escritos de los niños consideraremos en esta categoría de análisis fenómenos diferentes, como el de la constitución de párrafos, la relación entre enunciados autónomos y la relación entre enunciados yuxtapuestos o coordinados equifuncionales que guardan entre sí ciertas relaciones de contenido[34] .

En el caso en que la relación entre enunciados estuviera señalada por marcas corresponde describir la presencia o no de párrafos —definidos fundamentalmente

[33] Catach (1994) llama *proposición* a lo que nosotros llamamos *enunciado verbal*, pues denomina de esta manera la unidad conformada por un "verbe conjugué, ou du prédicat quel qu'il soit, et de tout ce qui s'y rattache" (1994: 50). Nosotros sostendremos la noción de enunciado pues nos permite dar cuenta de los fenómenos que hemos descrito en el apartado anterior.

[34] En gramática se ha discutido ampliamente la compatibilidad semántica entre los miembros coordinados (Cfr. Hernández Alonso 1984, Camacho 1999, Jiménez Juliá 1995). Nos parece un elemento digno de ser tomado en cuenta para discriminar situaciones de yuxtaposición o coordinación de pseudoyuxtaposiciones o pseudocoordinaciones (Cortés 1986: 65) , pues, como hemos dicho, en los textos infantiles los enunciados están conectados en su totalidad por conjunciones copulativas o no poseen ninguna marca gráfica. Sin embargo, por el grado de generalización del fenómeno, es arriesgado discriminar todas situaciones a priori basándonos sólo en el criterio de homogeneidad semántica. Por prudencia, entonces, estudiaremos todos estos casos dentro de la categoría de análisis de relación entre enunciados y si hubiera conjunción copulativa la consideraremos como el inicio de un nuevo enunciado.

por el espacio—, pues son los primeros segmentos interiores del escrito que tienen valor textual. Interesa, como ya adelantamos, realizar una descripción de los párrafos definidos gráficamente con el fin de determinar si existe relación con la estructura del discurso en cuestión. En este sentido, creemos que es factible relacionar la organización secuencial de la textualidad (Adam 1992) con su organización gráfica: los criterios de constitución de párrafos son probablemente diferentes en el relato, en el que es clara la presencia de secuencias narrativas, y en la carta, en la que predominan secuencias descriptivas.

En este nivel realizaremos, además, el análisis de la otra función de las marcas gráficas: la calificación del enunciado. Así daremos cuenta de la oposición entre el punto y los signos de interrogación y de exclamación que se utilizan en enunciados con modalidad marcada. Estas últimas marcas reúnen el valor de pausa lógica (fin de frase) y un valor modal, que se asocia a rasgos sintácticos y entonacionales propios de los enunciados interrogativos y exclamativos (Catach 1994). Entre estas marcas se produce una oposición, pues la selección de una de ellos excluye en principio la presencia de las otras.

Se puede considerar también otra oposición: la que se da entre el punto y los puntos suspensivos. Mientras el primero indica que la información está completa y la situación acabada, los segundos señalan exactamente la situación contraria. Los puntos suspensivos indican explícitamente que una unidad está incompleta porque la emisión se ha suspendido o interrumpido de manera definitiva o momentánea. Sin embargo, como ya dijimos, esta oposición no se presenta en los escritos que analizamos.

4.2.2.2. Segmentación y calificación intraenunciado

La tercera categoría de análisis permitirá dar cuenta de las segmentaciones internas al enunciado. Para determinar los lugares en los que es posible la ocurrencia de marca y las marcas que las convenciones estipulan para estos lugares, seguiremos, en líneas generales, los criterios establecidos por de la Fuente González (1993). Este estudio, uno de los pocos que sistematiza los análisis que existen sobre el tema en español, señala que, en el nivel sintagmático o intraoracional, la puntuación delimita

unidades sucesivas equifuncionales (yuxtaposición y coordinación), unidades desplazadas (alteraciones de orden), unidades incrustadas (incisos) y unidades conflictivas (límites ambiguos o de segmentos extensos). En nuestra investigación, consideraremos:

- Unidades sucesivas equifuncionales (yuxtaposición y coordinación): Analizaremos sólo la marcación de las enumeraciones o series, o sea, de las coordinaciones recursivas de las unidades inferiores al enunciado. La coma serial señala, en este caso, que cada elemento de la enumeración está asociado a cada uno de aquellos que lo siguen o que lo preceden. Se trata, pues, de una puesta en factor común (Catach 1994).

- Unidades desplazadas (alteraciones de orden): La puntuación puede señalar que existe una alteración del orden habitual de palabras. En estos casos el orden canónico y potencial de la sintaxis constructiva se modifica con el fin de lograr un acto de comunicación exitoso, pues la coma permite invertir o desplazar el tema y el rema en el enunciado. Así, puede señalar anteposiciones, interposiciones y posposiciones de elementos que poseen lugares más o menos fijos en el orden lineal canónico. La presencia de marca permite delimitar estas unidades desplazadas y, por tanto, interviene en el esclarecimiento de ambigüedades o señala énfasis o contrastes que generalmente suponen distintas realizaciones suprasegmentales.

- Unidades incrustadas: Los incisos, como en el caso anterior, son interrupciones en el desarrollo normal del enunciado. Sin embargo, ya no estamos ante un segmento desplazado, sino ante un segmento más autónomo desde el punto de vista del contenido y con independencia morfosintáctica, que se incrusta en una construcción dada. Esta independencia genera una gran movilidad y tiene como consecuencia repercusiones suprasegmentales, como pausa y cambio de tono. El señalamiento de los incisos se realiza convencionalmente por medio de una escala de interrupción conformada por las comas dobles, las rayas y los paréntesis. Juntamente con los incisos estudiaremos los vocativos.

- Otras unidades en el interior del enunciado:

- Unidades de discurso directo: Consideraremos por separado el señalamiento del discurso directo, situación que puede presentarse en la escritura del cuento. Hemos visto que el contraste entre puntos y signos de interrogación o exclamación es una de las formas en que las marcas gráficas califican el enunciado; pero hay otras formas relacionadas particularmente con lo que llamamos enunciación enunciada. Es el caso de la introducción de otro locutor en el propio discurso, reproduciendo sus palabras a través del discurso directo, o reformulándolas, sintetizándolas en el discurso indirecto o indirecto libre. Convencionalmente la puntuación permite señalizar los confines entre la narración y el diálogo directo. Los signos destinados por las normas a esta función son los dos puntos, la raya de diálogo o las comillas. Se sitúan entre el segmento que en la narración funciona como encuadrante del diálogo —segmento que contiene el verbo de decir con informaciones optativas relativas al tópico del diálogo— y el diálogo directo o elemento encuadrado, cualquiera sea el orden en que se presenten. Este último está "constituido por segmentos-réplica entrecruzados que mantienen en el plano del discurso relaciones anafóricas (según los parámetros lingüísticos del tipo pregunta/respuesta, aserción/negación, etc.)" (Greimas 1982: 121). A su vez, estos segmentos-réplica también están marcados gráficamente pues implican turnos de conversación a cargo de distintos hablantes. También se analizarán aquí los casos en los que el discurso del narrador esté pospuesto al diálogo directo[35].

[35] Sin embargo, es también posible absorber el discurso del otro y generar una forma alternativa de introducir sus palabras: el discurso indirecto y el indirecto libre. Estas formas no tienen repercusión gráfica. El discurso indirecto incluirá el "que" introductor de las palabras citadas y la traslación de tiempos verbales, personas y expresiones referenciales deícticas que serán seleccionadas desde el punto de vista de quien cita. "Enunciativamente supone la reformulación por parte del enunciador de aquello que cita" (Lozano 1986: 151). En efecto, se puede reproducir lo dicho o sintetizar o parafrasear, etc. Incluso es posible utilizar el discurso indirecto libre, lo que sucede cuando el narrador utiliza las formas sintácticas del discurso indirecto pero al mismo tiempo reproduce expresiones propias del personaje citado. Estas formas de discurso referido no incluyen las mismas formas de marcación del diálogo directo en tanto se trata de una forma de narrativizar el diálogo al transformar el discurso del locutor "en acciones atribuidas a un agente de las que [el narrador] da cuenta" (Lozano 1986: 154). En los cuentos de los niños no registramos discurso indirecto libre.

- Límites sintagmáticos y límites internos del sintagma: Es necesario también considerar otros lugares en los que es posible la ocurrencia convencional o no convencional de marca: límites entre las valencias de la construcción verbal o entre construcción verbal y regidos. Nos referimos a límites sintagmáticos en los que habitualmente no hay marca, pero en los que su presencia puede contribuir a volver una expresión menos ambigua o a los casos en que la marca discrimina lugares con distinta dinámica comunicativa. Considerar estos lugares permitirá relevar, además, ocurrencias de marcas no previstas por las convenciones. También relevaremos, si hubiera, ocurrencias de marcas en el interior de los sintagmas.

A continuación reseñaremos las categorías de análisis que definen los lugares en los que es posible la ocurrencia de marca y la clase de relación que se puede establecer entre las marcas que las convenciones prevén para esos lugares:

Ámbito de funciona-miento	Segmentos de base	Composición del segmento	Clase de relación entre las marcas previstas por las convenciones[36]	
			Segmen-tación	Califica-ción
Texto	Partes del texto	Partes del texto	(espacio, color, subrayado tipo de letra)	
	Párrafo	Unidades textuales compuestas de uno o más enunciados	Escala de sucesión (punto y aparte)	-
Enunciado	Enunciado	Enunciados simples y complejos	Escala de sucesión (punto, punto y coma, dos puntos, coma)	Oposición modal (punto, signos de interroga-ción y de exclama-ción)
	Segmentaciones internas al enunciado	Unidades incrustadas (incisos)	Escala de interrupción: coma, raya, paréntesis	-

[36] Evidentemente, los niños pueden utilizar marcas que no están previstas por las convenciones para estos lugares.

		Unidades desplazadas (orden alterado por anteposiciones, interposiciones y posposiciones)	Coma, Ø	-
		Unidades sucesivas equifuncionales: enumeraciones	Coma, Ø	
		Discurso referido directo		Oposición: comillas, dos puntos, raya de diálogo
		Otros límites sintagmáticos: adjuntos, SN y S Adj., SN y SV, CV y regido	Coma, Ø	
Palabra	Este nivel no forma parte de la investigación			

Estipular los lugares en los que es posible que haya una ocurrencia de marca y registrar su presencia o ausencia, aunque no fueran las convencionalmente estipuladas para este lugar, permitirá dar cuenta de los distintos grados de señalamiento de las funciones en los grupos considerados. Con el fin de establecer comparaciones de uso entre los distintos grupos de escolaridad se dará cuenta de los datos en porcentajes, salvo en los casos en los que el número de ocurrencias sea muy pequeño. Utilizaremos estadística puramente descriptiva pues, como dijimos, no interesa realizar una investigación cuantitativa. Cuantificaremos los datos sólo en la medida en que nos permita dar cuenta de la cantidad y clase de marcas presentes en los textos de los niños.

El procedimiento usado en la descripción se definirá, además, según el entorno alfabético que una función determina y el paradigma de marcas propuesto por las convenciones. En determinados casos, como la seriación intraenunciado y los incisos, los entornos se pueden determinar con claridad. Por ello en estas ocasiones es posible determinar la relación marca-entorno en términos de presencia-ausencia. Sin embargo, en otras situaciones de segmentación intraenunciado, las convenciones son débiles y los entornos no son fácilmente definibles[37]. En estos casos simplemente se señalarán las ocurrencias especificando la marca seleccionada.

[37] Así, por ejemplo, la Ortografía de la lengua española (1999) sitúa las marcas en el campo de lo permitido y lo facultativo con el uso de las siguientes expresiones: a) *será recomendable su empleo* en miembros gramaticalmente equivalentes cuando el período sea especialmente largo (pág. 59), b) *no es fácil establecer con exactitud los casos en que esta anteposición exige el uso de coma* (pág. 60), en los

De esta manera se puede dar cuenta tanto de los usos convencionales como de los no convencionales, aunque no será uno de nuestros objetivos. Un uso puede ser calificado como no convencional debido a que la marca seleccionada (o la correlación de marcas seleccionadas) para cubrir la función no es la que estipula la convención o porque el lugar seleccionado para colocar la marca no coincide con los prescritos por las convenciones. Por ello el análisis de la distribución de marca permite una segunda instancia de análisis de los distintos grados de acercamiento al uso convencional. En relación con los usos convencionales, es necesario recordar que, por una parte, es imposible prescribir todos los usos y que, por otra, la polivalencia de estos recursos da lugar a un margen importante de decisión. Por consiguiente, en ocasiones será necesario aclarar el modo en que los usos infantiles se sitúan con respecto a lo prescrito, lo facultativo, lo permitido y lo no permitido. Esta dimensión no se tratará por separado, pero entrará inevitablemente en el análisis.

5. ENTREVISTAS: METODOLOGÍA CUALITATIVA EN LA RECOLECCIÓN Y EL ANÁLISIS DE DATOS

En esta investigación hemos considerado necesario complementar el estudio del uso de las marcas de la zona visuográfica en los textos escritos con una perspectiva de proceso que permita acceder a las concepciones de los sujetos sobre las mismas. Para ello apelamos a entrevistas individuales durante la revisión de textos. En este apartado explicaremos desde qué perspectiva se realizaron y la metodología con la que se analizarán.

El análisis de las verbalizaciones de los sujetos mientras producen un texto ha sido uno de los medios privilegiados por la psicología cognitiva para intentar acceder a los procesos cognitivos implicados en la composición escrita, pues el problema es que estos procesos se desarrollan silenciosamente. Sin embargo, nuestra metodología no se atiene estrictamente a los protocolos verbales que desarrolló esta línea psicológica (que escinde los procesos redaccionales en muchos componentes más o menos autónomos). Tampoco interpretaremos los resultados en términos de la

casos de alteración del orden de palabras c) *suele anteponerse una coma* en el caso de conjunción o

partición que esta teoría opera entre conocimientos declarativos, explícitos y observables, y conocimientos sobre los procedimientos, implícitos e inaccesibles. Por supuesto, no podemos dejar de considerar que la capacidad de verbalización está estrechamente relacionada con el nivel de experiencia de los sujetos y con el grado de automatización de las actividades, pero también puede suceder que las verbalizaciones de los niños remitan tanto a la enseñanza más o menos asimilada como a la reflexión del propio sujeto sobre el funcionamiento de la lengua escrita (David 1996). Por consiguiente, a través de las entrevistas, podemos acceder a los problemas de escritura que se plantean, la manera de resolverlos, las elecciones finalmente tomadas, y el modo en que estas instancias se relacionan con el uso de la marca gráfica.

Las entrevistas fueron no estructuradas, también llamadas entrevistas en profundidad, características de la investigación cualitativa (Rodríguez Gómez y otros 1996). En efecto, lo importante fue la adecuación a cada uno de los niños y a la forma en que concebían y llevaban a cabo su proceso de escritura. Nuestro propósito era simplemente aproximarnos a la forma en que los pequeños *ven el problema* de la zona visuográfica en la construcción de su propio texto. No nos interesaba contrastar supuestos teóricos predeterminados, sino acercarnos a las ideas, creencias y supuestos de los niños sobre esta zona del sistema de escritura. Los niños podían, por consiguiente, no responder, cuestionar la pregunta o formular también las preguntas y las observaciones que estimaran convenientes. También el entrevistador podía ofrecer ayuda si ésta se solicitaba, opinar en relación con el texto que se iba construyendo o no intervenir si veía que la verbalización que los niños realizaban era suficiente. No hemos buscado tampoco abreviar la conversación que se establecía sino, por el contrario, estimular al niño para que entre en detalles, salvo que los niños percibieran la intervención como intrusiva.

Hemos elegido el momento de la revisión del texto para realizar las entrevistas porque los niños ya habían solucionado una instancia de formulación. De ese modo, además, no interferíamos en la primera escritura, pues sobre ella se realizaría el análisis lingüístico. Esta posibilidad de interferencia existía puesto que habíamos preferido que la verbalización fuera concomitante o simultánea a la escritura del

---

locución conjuntiva entre las proposiciones de una oración compuesta.

texto. Debido a que nos preocupaba fundamentalmente un problema en particular, es decir, la relación del niño con la marca gráfica, optamos por solicitar, cuando creíamos oportuno, una verbalización específica, es decir, solicitábamos justificación o explicación de comportamientos relacionados con la resolución de la zona visuográfica.

En esta clase de verbalización las informaciones necesitan una interpretación por parte del sujeto de sus propios contenidos de pensamiento, por lo que la actividad puede interferir con la tarea principal. En efecto, mientras sea mayor el número de procesos intermedios entre el desarrollo de las actividades cognitivas y la verbalización (recodificación, selección de las informaciones, inferencias) más aumentan los riesgos de modificación de las actividades cognitivas normalmente puestas en acción en la ejecución de la tarea (Gufoni 1996). Por otra parte, no todo lo que es accesible a la conciencia puede ser objeto de una tentativa de verbalización. Pueden citarse distintas clases de dificultades: dificultades en el pasaje desde los conocimientos relativos a los procedimientos hacia su descripción verbal, dificultades de orden conceptual, pues los niños pueden poseer un escaso dominio sobre el tema; dificultades de orden lingüístico pues los niños pueden no movilizar espontáneamente una representación verbal de la tarea y, finalmente, dificultades producidas por la interferencia del experimentador (Gufoni 1996). Por ello solicitamos una verbalización específica sólo si veíamos que no interferiría al punto de bloquear el proceso de revisión, pues este procedimiento ya supone una sobrecarga cognitiva. Si se veía que la interferencia era muy fuerte, seleccionábamos al máximo los comportamientos sobre los que se solicitaba explicitación y si, ésta no se producía, no insistíamos.

Por otra parte, también nos hemos adecuado, durante las entrevistas, a las características que tiene el proceso de revisión de texto. Sabemos que la atención de los niños está inicialmente centrada en el objeto de decir, es decir, sobre lo que se dice, más que en el cómo se dice. La revisión resulta entonces ya especialmente difícil, pero lo es todavía más pues involucra un juicio sobre el proceso de construcción del texto, lo que implica asumir un punto de vista objetivo sobre los propios pensamientos y enunciados (de Góes 1993). Por lo tanto, el papel de la entrevistadora era primordialmente el de funcionar como un representante del lector,

es decir, se trataba de lograr que las intervenciones se centraran en el carácter significativo y comunicativo de lo escrito. Fundamentaremos esta decisión. Los escritores expertos revisan por dos razones: hacer el texto más apropiado y aceptable para sus lectores y ganar una nueva compresión para sí mismos, pues pueden ver el texto tanto desde la perspectiva del escritor como del lector (Sharples 1999). Sin embargo, nosotros estábamos trabajando con escritores novatos que generalmente no modifican la estructura de lo escrito, si bien esto no significa que los niños no sean capaces de realizar un trabajo de revisión en el nivel textual. Tolchinsky (1995) ha mostrado que aun los niños de cinco años pueden, con la ayuda de un entorno escolar que permita la reflexión sobre el texto que escribieron, realizar modificaciones por razones de contenido. Pero sin este entorno tanto los niños como los escritores novatos se centran más bien en aspectos locales, como la corrección ortográfica y sintáctica.

Por todas estas razones era muy probable que en el curso de la investigación nos encontráramos con niños que revisaran sus textos en aspectos muy acotados o incluso con niños a los que la revisión les resultara un proceso absolutamente innecesario y/o novedoso. De ahí que era importante que el interlocutor adulto ocupara durante la entrevista el lugar de representante del lector. Se abriría así un proceso de negociación de sentido y de estrategias de construcción de texto que haría que los niños desarrollen acciones reflexivas sobre la escritura. Al sugerir la explicitación de enunciados con problemas, la modificación de la organización y el encadenamiento de enunciados, la expansión de segmentos poco desarrollados, el entrevistador podía conseguir que el niño reflexionara sobre el texto como un todo y, por tanto, afectara su estructura global. De esta manera se podía observar mejor cuál era el papel que los niños adjudicaban a la marca gráfica en ese proceso de escritura del texto y cuánto medían sus efectos en el lector.

El proceso de revisión, ya de por sí lento y difícil, se lentifica aún más con esta metodología. Por esta razón las entrevistas no se hicieron a la totalidad de los niños sino a un grupo menor que se seleccionó al azar. En síntesis, siempre hemos procurado crear un clima para que los niños verbalizaran lo que pudieran o quisieran sobre su proceso de producción de texto, siempre con el objetivo de que el

intercambio con el adulto lo condujera a reflexionar sobre el texto que habían producido y el efecto que podría producir en su interlocutor.

El análisis e interpretación de las entrevistas será también, como todo el proceso, fundamentalmente de orden cualitativo. Se analizará las respuestas de los niños a través del método comparativo constante, trabajado fundamentalmente por Glaser y Strauss (1967). Seleccionamos esta metodología porque otorga al investigador la construcción de la forma en que los participantes conciben un objeto determinado[38], en este caso, la zona visuográfica. Se pone énfasis así en la construcción de teoría pues no sólo se parte directamente de los datos —y no de supuestos teóricos a priori o de antecedentes de otras investigaciones—, sino que todo el análisis se desarrolla en estrecha vinculación con los mismos. Creemos que éste es uno de los caminos más adecuados para estudiar un campo casi nada o nada investigado: los valores que le adjudican los niños a las marcas de la zona visuográfica en la escritura de textos.

Como sostienen Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, quienes realizan una buena síntesis de esta metodología,

> Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos, la segunda supone la integración de cada categoría con sus propiedades, la tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse, por último en la cuarta etapa, que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, recoge la redacción de la teoría. En cada una de estas etapas se producen diferentes tipos de comparaciones (...):

MÉTODO DE LA COMPARACIÓN CONSTANTE	
ETAPAS	TIPOS DE COMPARACIONES
1. Comparar incidentes aplicables a cada categoría	Incidentes-Incidentes /categoría/
2. Integrar categorías y sus propiedades	Incidentes-Propiedades /categoría/
3. Delimitar la teoría	Categorías- Teoría /saturación/
4. Redactar la teoría	Temas-Teoría

(1996: 49).

[38] Puesto que se trata de un método que hunde sus raíces en el interaccionismo simbólico, fue utilizado fundamentalmente para ver qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros. Nosotros lo utilizaremos para esclarecer la relación que establecen los niños de distintos grupos socioculturales con la zona visuográfica en la escritura de textos.

Las variables de análisis se definirán a lo largo del estudio de las producciones escritas y de las entrevistas. El marco teórico y los antecedentes ayudarán en la determinación de las preguntas relevantes y en la identificación de categorías y propiedades. Éstas últimas son conceptos indicados por los datos y varían en grado de abstracción conceptual. Las categorías de menor nivel emergerán con mayor rapidez, pero las más integradoras tienden a aparecer más tarde. Sólo entonces estableceremos similitudes y convergencias con la literatura; de lo contrario se entorpecería la generación de teoría en relación con el problema investigado. De esa manera, no nos centraremos en la verificación de la teoría, pues entendemos que nuestro trabajo sólo constituye un paso en relación con la investigación y la generación de teoría. El proceso terminará cuando se haya producido una saturación, es decir, cuando se pueda apreciar el límite empírico de los datos y el grado de integración y de densidad de la teoría con respecto a la relación que establecen los niños con la marca gráfica en la escritura de textos.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

CAPÍTULO 4:

LAS MARCAS GRÁFICAS EN ESCRITOS INFANTILES

1. INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar este capítulo, en el que estudiaremos la forma en que los niños resuelven la zona visuográfica en sus escritos, recordaremos brevemente las características del objeto al que los pequeños se enfrentan. Las marcas de la zona visuográfica son el resultado de un largo proceso de transformación cultural de la escritura, proceso por el cual el escritor ha asumido la tarea de orientar la interpretación del lector. La definitiva constitución de esta zona ha transformado lo escrito en un texto, tal como hoy lo conocemos. Por ello, las marcas gráficas constituyen hoy un componente esencial del lenguaje escrito: contribuyen a organizar un texto, pues lo segmentan e indican los grados de relación entre sus componentes; señalan las fuerzas ilocutorias de los enunciados; inscriben al enunciador y ponen de manifiesto las jerarquías enunciativas. Sin estas marcas, que integran la interpretación del escritor en lo escrito, la lectura se volvería mucho más lenta y se dificultaría al lector tanto la resolución de "incertidumbres estructurales" como "la interpretación de matices de significación", como sostiene Parkes (1992).

Constituyen la zona más específica de la escritura, pues la mayoría de estos componentes —espacio, mayúscula, comillas, paréntesis, etc.— no tiene un correlato análogo en la lengua hablada y los que sí lo tienen —el punto, los signos de exclamación y de interrogación— introducen la continuidad melódica en el análisis que realizan los componentes de la zona alfabética. Su ámbito de incidencia es tanto global como local, pues el dominio de acción de estas marcas se extiende a todos los niveles de organización de lo dicho: palabra, enunciado, texto. En síntesis, la presencia de estas marcas en un texto debe ser entendida como indicios que hacen ostensivas las inferencias que el lector debe hacer; por lo tanto, son parte de las huellas que deja en el escrito la conciencia que tiene el escritor de la necesidad de orientar la comunicación.

Dadas las características que poseen los recursos de esta zona —su heterogeneidad, sus posibilidades de combinación, sus diversos ámbitos de acción, la polivalencia de sus funciones— no es extraño que su proceso de adquisición sea largo y complejo. En este capítulo observaremos el modo en que los niños

construyen esta zona visuográfica en sus escritos, es decir, investigaremos en qué medida los pequeños usan estas marcas visuales para orientar a su lector.

Ahora bien, el sujeto puede orientar la comunicación, no sólo a través de recursos de la zona visuográfica, sino también con recursos verbales. Puesto que la comunicación escrita requiere de los recursos gráficos, éstos son los recursos propios de esta modalidad de comunicación. Sin embargo, no son autónomos y no pueden ser estudiados como si lo fueran.

En primer lugar, no se puede estudiar su función de segmentación y de calificación si no es en estrecha relación con los sentidos articulados en la cadena verbal. Por ejemplo, si un enunciado determinado debe ser entendido como una orden, y este valor está en relación con una estructura determinada, probablemente admita o requiera signos de exclamación. Este hecho tiene también implicaciones psicolingüísticas: hay investigaciones, como las de Rafaelle Simone (1991), que vinculan causalmente el orden en que se adquiere la coma a la complejidad de las estructuras lingüísticas que señalan (Cfr. Capítulo 2 § 2.1.1.).

En segundo lugar, la aparición o ausencia de estas marcas en un texto tiene que ver con determinadas condiciones pragmáticas que la hacen posible. Cuando las marcas gráficas actúan, distinguiendo y articulando unidades de sentido, necesariamente deben interactuar con recursos verbales que cumplen funciones análogas. Esta interrelación entre recursos gráficos y verbales es la que permite, finalmente, la constitución de un texto inteligible. Por ejemplo, uno de los aspectos más estudiados por la investigación cognitiva es la relación que establecen entre sí dos sistemas, conectores y puntuación (Cfr. Capítulo 2 § 2.2.2). Así, Fayol (1986) ha probado que, en los relatos, los dos sistemas se desarrollan en consonancia: los conectores indican que existe una relación entre las proposiciones y de qué clase es, mientras que la puntuación indica el grado de relación que se establece entre ellas.

Por otra parte, puesto que nos enfrentamos a escritos de niños en proceso de alfabetización, debemos considerar que en los escritos puede darse una forma de relación entre recursos gráficos y verbales no prevista por las convenciones de la comunidad letrada: es posible que la mayor familiaridad de los niños con los recursos verbales los lleve a utilizarlos con más frecuencia que a los recursos gráficos, propios del texto escrito. Recordemos que las investigaciones psicogenéticas (Cfr. Cap. 2 §

2.2.1.) han relacionado las repeticiones léxicas y la puntuación en el discurso directo, pues consideran que ambos recursos "podrían expresar la misma búsqueda de límites internos dentro de los episodios o los modos de enunciación de una narrativa completa" (Ferreiro 1996: 179).

Los recursos verbales, que reemplazan o se superponen a los recursos gráficos, contribuyen también a la inteligibilidad de lo dicho, pues suponen una búsqueda de modos de organizar el discurso y de calificarlo. Sin embargo, pueden cumplir sólo parcialmente la función de los recursos gráficos, pues si se utilizaran con exclusividad inevitablemente el texto se conformaría con recursos que no son específicos de la escritura, incapaces de poner ante los ojos la organización discursiva. En ese sentido sería cierta la afirmación de Vachek respecto de que, cuando se trata de expresar con recursos verbales los recursos gráficos propios de la modalidad escrita, aquellos no pueden hacerlo sino sólo de un modo no específico (Cfr. Cap. 1 § 2). Por ello el texto escrito no alcanza a conformarse como tal, como disposición o ex-posición del discurso en la página.

Por esta razón, consideramos conveniente diferenciar la relación que el sujeto establece con el discurso y la relación que el sujeto establece con el texto escrito, en tanto materialización espacial del discurso (Cfr. Cap. 2 § 3.3). Así, un escrito puede revelar una apropiación del universo discursivo, de su organización, su sentido y su propósito; pero al mismo tiempo, pueden estar ausentes los recursos gráficos específicos de la escritura para analizar la cadena verbal, delimitar unidades de sentido y calificarlas.

Ahora bien, esta manera de interacción que acabamos de describir entre recursos gráficos y verbales se aplica en particular a las marcas conocidas como signos de puntuación, que encontramos en el interior del texto. Se trata de marcas que analizan la cadena verbal de una manera mediata y que ponen de manifiesto la manera en que está construido ese objeto verbal. Entendemos que sólo a estas marcas puede aplicarse la afirmación de Vachek respecto de que los medios gráficos propios de la escritura sirven más a las necesidades intelectuales que a las emocionales, de acuerdo con la naturaleza que él adjudica a las expresiones escritas.

A diferencia de estas marcas, hay otras que actúan de manera radicalmente diversa. Nos referimos a marcas gráficas tales como el tipo y el tamaño de letra, el

subrayado, el color, que pueden alojarse en el interior de la zona alfabética y que cambian de manera radical el enunciado que afectan. Ya no se trata de marcas que analizan el enunciado verbal con el fin de poner de relieve la forma en que está construido y organizado, sino que son marcas que enfatizan lo que afectan, dotándolo de una marcada expresividad. Constituyen así un modo privilegiado de inscripción del enunciador en lo dicho: su inmediatez remite directamente al enunciador y a la dimensión emotiva de la comunicación.

Hemos sostenido que en esta investigación no estudiaríamos el nivel de la palabra, debido a la complejidad que entrañaba su estudio; sin embargo, podemos ejemplificar el uso de estas marcas en palabras, porque cuando esto sucede se modifica la totalidad del enunciado:

Yo soy Barbie

(Bárbara, 3º curso, EU)

y por último soy hincha de BOCA

(Miguel, 5º curso, ER)

En ambos casos el color se sitúa en nombres propios que tienen una especial relevancia afectiva: el nombre propio y el equipo de fútbol predilecto. El nombre propio, que se brinda aquí con un diminutivo familiar, es un aspecto vital en la presentación de la niña. Ambos recursos, verbal y gráfico, el diminutivo y el color, coinciden y expresan una toma de posición afectiva del escritor, en este caso respecto de sí mismo. En cuanto al nombre del equipo de fútbol, diremos que el compromiso personal es máximo, aún más en un país en el que este deporte ocupa un lugar destacado en la vida cotidiana. El color que Miguel selecciona para escribir el nombre de su equipo de fútbol no es arbitrario, sino motivado: en las letras se alternan los colores que identifican a Boca, azul y amarillo, así como se alternan en la camiseta de los jugadores. Podríamos decir, de manera figurada, que la temperatura afectiva de los dos enunciados sube notoriamente con el uso del color, efecto que no se hubiera alcanzado sin este recurso visual.

A continuación, nos referiremos brevemente a los dibujos, frecuentes en las cartas y cuentos de los niños. Recordemos que hemos dejado fuera de la zona visuográfica los refuerzos semasiográficos, de orden figurativo o simbólico, porque establecen una relación directa con el sentido (Cfr. Cap. 1 § 2). Por la misma razón, estos dibujos no forman parte de nuestro objeto de investigación, pues conforman verdaderas pictografías, que poseen una configuración propia. En efecto, articulan recorridos propios de lectura y de interpretación en itinerarios que no requieren del lenguaje hablado. Podemos interpretar estos recursos con autonomía; sin embargo, no dejan de establecer una relación dinámica y cambiante con el texto escrito: lo acompañan, refuerzan su sentido o lo duplican. Por esta razón, aunque no se trata de recursos específicamente visuográficos, pues conforman una zona diferente que acompaña la escritura de otra manera, nos detendremos un momento en ellos. Veremos a continuación algunos ejemplos.

De modo semejante a las marcas de la zona visuográfica que acabamos de mencionar, algunos de estos recursos introducen un componente expresivo y afectivo en la lengua escrita, al tiempo que constituyen refuerzos semánticos de lo dicho. Hemos visto como Miguel enfatizaba los colores de su equipo favorito usándolos en la escritura del nombre, veremos a continuación un recurso similar, al que se agrega el dibujo de un corazón, un símbolo que alude al afecto que el niño siente por el equipo. El color rojo que identifica al equipo se duplica en la letra inicial del nombre y en el símbolo que lo acompaña, asociando significados y simbolizando el afecto:

Y soy hincha de River. ♥

(Jesús, 5º curso, ER)

Muchas cartas escritas por escuela urbana se cierran con monigotes que hacen explícito el sentido amistoso de la comunicación a través de la expresión gestual. De esta manera, el dibujo opera como un refuerzo semántico del sentido general de la carta, que se condensa en las fórmulas afectivas de despedida:

te mando un beso

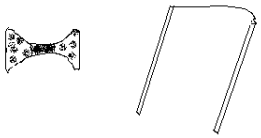
Chau!

Guadalupe

Sin embargo, no siempre el dibujo opera en una dimensión afectiva. A veces satisface una necesidad comunicativa, pues constituye un refuerzo conceptual de lo dicho y, al mismo tiempo, adiciona elementos de juicio a través de la representación gráfica. Así, Juan José prefiere no explicar verbalmente en la carta en qué consiste su juego predilecto, el diabolo, sino que remite por medio de asterisco al pie de la página, en donde ubica el dibujo de los elementos de juego. En este último caso estamos ante una representación gráfica que está en lugar de una explicación verbal del juego, explicación que no se desarrolla:

(...) También en la escuela juego al diabolo (*) en los recreos ¡soy una masa! Por tele dan Dragon Ball Z, lo dan en el canal 32 a las 7,30. Los chicos se llaman Pablo, Lucas, Alfonso Wirch, Gonzalo y yo. Bueno, te dejo. Escribime pronto, ¡Chau!

(*)



Este dibujo se integra a la dimensión verbal de la carta, pues Juan José indica a través de una marca de la zona visuográfica, un asterisco, el momento de la lectura en que debe ser tomado en cuenta. Este reenvío al dibujo forma parte de un recurso complejo, posible sólo dentro del marco de la cultura escrita. Su presencia también

indica una operación propia de la comunicación escrita a distancia: el cálculo de la competencia del lector y la necesidad de reforzarla. El dibujo indica que el escritor ha previsto que su compañero desconoce este juego, típico de los niños de clase media urbana. Incluso, como veremos en las entrevistas, también se preocupa por el posible desconocimiento de una marca de la zona visuográfica que no forma parte del conocimiento general, como el asterisco (Cfr. Cap. 5 § 4). Estamos, pues, ante un recurso propio de un niño absolutamente consciente de las demandas de la comunicación escrita, del modo en que las convenciones permiten la inteligibilidad de lo escrito y de los distintos grados de distribución social de este conocimiento.

Los dibujos son especialmente frecuentes en los cuentos. Se trata, podríamos decir, de una imposición del género, debido a la forma en que el cuento impreso para niños circula en nuestra cultura letrada. En efecto, en el cuento literario infantil, la ilustración forma parte del texto: lo completa y lo explica. Por lo tanto, es probable que, para los pequeños, la imagen forme parte de la silueta del cuento. Ahora bien, podemos distinguir tres maneras diferentes en que el dibujo remite al cuento escrito.

Puede suceder que el dibujo simplemente acompañe el cuento y represente un personaje y la situación, como en la figura 1. Esta clase de dibujos es muy frecuente en los escritos del tercer curso de la escuela rural. Otros dibujos tienen una naturaleza diferente: dan cuenta del desequilibrio que existe entre los dos personajes. Así, la figura 2 representa la resolución del cuento. Puede advertirse en la distribución de las partes de las cosechas sucesivas y en los gestos de los personajes la desigualdad en el reparto de la cosecha entre el zorro y el quirquincho, desigualdad que compensa momentáneamente la distancia social permanente entre el dueño de la tierra y el trabajador. Estos dibujos que, esquemáticamente dan cuenta del desequilibrio que mueve el cuento, alcanzan así una dimensión simbólica, pues ocupan el lugar de la evaluación final del relato.

Otros dibujos, como el que muestra la figura 3, logran duplicar la estructura de todo el cuento, pues representan gráficamente la distribución de la cosecha y los cultivos en una secuencia triple. Cada uno de ellos corresponde a los tres motivos del cuento. Así, basta leer el dibujo para recuperar la historia. Cada gráfico se acompaña por una leyenda que sintetiza la resolución de cada uno de los motivos, es decir, la forma en que se ha repartido la cosecha. El dibujo, en este caso, sintetiza y al mismo

tiempo reproduce la sucesividad propia de la escritura. A la manera de las series pictóricas medievales incorpora un elemento secuencial y sin embargo, no deja de formular en simultaneidad. Para decirlo con Simone, "los "cuadros" individuales de la representación entrañan una escansión temporal, un orden, una sucesión; pero en cada uno de ellos la sucesión está en suspenso en beneficio de una percepción simultánea o de todos modos una percepción no secuencial" (1991: 187)

Ahora bien, a pesar de la importancia de estos recursos, no los incluiremos en nuestro estudio, pues éste se circunscribe a las marcas de la zona visuográfica. Sin embargo, no podíamos dejar de observar la importancia de estos dibujos, que forman parte de la zona pictográfica y establecen un alto grado de proximidad con el texto escrito. A veces acompañan o duplican el sentido de una palabra, un enunciado o el texto completo, los tres niveles en los que también actúan las marcas de la zona visuográfica.

En este capítulo, nos ocuparemos, por tanto, de la zona visuográfica en la que distinguimos fundamentalmente dos clases de marcas: las marcas visuográficas propiamente dichas, como el espacio, el tipo y tamaño de letra, el subrayado, el color, etc., que conforman el diseño de la página y las conocidas como signos de puntuación, que operan en el interior de la cadena verbal distinguiendo unidades de sentido. Ahora bien, como dijimos al iniciar esta introducción, no podemos estudiar la presencia o ausencia de marca gráfica en un escrito sin tener en cuenta las características discursivas de ese mensaje y su propósito comunicativo, pues son estos factores los que determinan el tipo y la frecuencia de aparición de marca gráfica. Por esta razón, estudiaremos las características que tienen los textos estudiados (§ 2), la puesta en página de las cartas y de los cuentos (§ 3.1), y las marcas gráficas que aparecen en el interior del texto en su función de segmentación (§ 3.2 y 3.3) y calificación (§ 4). Nuestras variables de análisis definen los entornos verbales que, en los dos géneros, generan las condiciones de aparición de la marca gráfica (Cfr. Cap. 3 § 4.2). Puesto que en este capítulo predominará el análisis cuantitativo, el lector puede confrontar en el Anexo Nº 3, el índice de cuadros del capítulo completo.

Figura 1

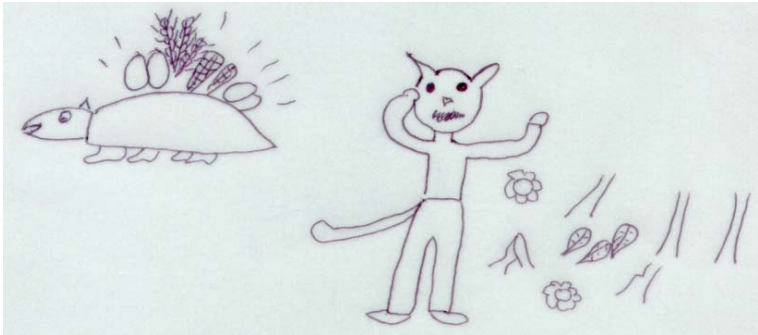


Figura 2

Figura 3

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS ESTUDIADOS

Antes de iniciar el análisis de la distribución de marcas gráficas en los escritos infantiles es necesario examinarlos, aunque sea de forma sucinta. Ciertamente no se puede estudiar la segmentación y la calificación que realizan estas marcas sin considerar las características de los textos que son segmentados y calificados. Por supuesto, sólo podremos mencionar regularidades pues cada texto es absolutamente único e irreductible a un esquema general. Sin embargo, este paso es necesario porque brindará alguna posibilidad de interpretar la forma en que los niños resuelven la zona visuográfica en las cartas y en los cuentos.

Hemos visto en el capítulo anterior las diferencias situacionales, cognitivas, discursivas y lingüísticas que conllevaba la escritura de ambas clases de texto (Cfr. Capítulo 2 § 3). En este capítulo daremos cuenta de las posibilidades que realmente actualizan los escritos de los niños.

Con respecto a las cartas, debemos recordar que los niños de la escuela urbana escribieron las misivas que iniciaron el intercambio epistolar entre las dos escuelas. Los niños tenían como propósito establecer el primer contacto, presentarse, expresar su afecto y demandar de sus interlocutores información sobre sí mismos. Por su parte, los niños de la escuela rural debían responder a esta primera carta recibida. Esta situación hace que sea imposible considerar estos escritos como autónomos, pues están relacionados con la carta recibida tanto temática como composicionalmente. Además de esta clase de inclusión de la palabra ajena, cuya presencia es propia de "todo eslabón de la comunicación discursiva" como sostenía Bajtin (1998 [1979]), debemos sumar el distinto grado de familiarización de los pequeños que viven en zonas rurales con los requerimientos de la comunicación escrita en general y con el género epistolar en particular. Como veremos, no todos los niños podrán crear con sus palabras un contexto autosuficiente como el que exige la comunicación escrita. Por otra parte, los niños se enfrentan a un género nuevo, en el que deben insertarse a partir de la lectura de la carta recibida. Esto hará que la palabra del otro adquiera una fuerza todavía mayor, es así como los niños no siempre lograrán alcanzar un funcionamiento discursivo propio, sino que repetirán esa palabra leída, sin llegar a reformularla.

Con respecto al cuento, recordemos que los niños escribieron una versión que refería a su vez otra versión, la del cuento escuchado. Para explicar las características de los escritos haremos referencia a las modificaciones estructurales que los niños introdujeron en la versión escuchada —tales como la completitud de los motivos centrales, la inversión en el orden de los episodios, la alteración de los mismos o la inclusión de discurso directo—, sin que eso signifique que estamos centrando la investigación en la posibilidad de "reconstruir" la narración disparadora. Simplemente utilizaremos esos datos como indicios para caracterizar esta puesta en palabras que será siempre única e irrepetible.

2.1.Cartas

Para caracterizar[1] las cartas no tendremos en cuenta la escolaridad sino sólo la clase de escuela porque, como hemos dicho antes, es fundamentalmente la situación comunicativa planteada en cada caso la que ha incidido en la composición de los textos. El intercambio epistolar se realizaba en un marco institucional. Ese hecho establecía cierta simetría entre unos y otros niños, pues se comunicaban como alumnos de una escuela determinada, alumnos que asistían, además, al mismo curso escolar. Se explica así que algunos niños utilicen la primera persona de plural y la segunda de plural[2] en las cartas:

Nosotros plantamos con los chicos de quinto grado palo borracho. Nosotros tenemos un SUM que salón de uso múltiple. (...) ¿Qué temas usan en su grado? Nosotros usamos el cuerpo humano, el queso de cabra. ¿Ustedes comen en la escuela? Nosotros no ¿Son muchos en su escuela? Nosotros no.

[1] Para dar cuenta de las características de los textos recurriremos muchas veces a la terminología utilizada por Heinemann y Viehweger (1991). Estos lingüistas elaboran una tipología textual que nos interesa por dos razones, la primera de orden general y la segunda de orden particular. En primer lugar, se trata de una tipología "atenta al funcionamiento comunicativo y que contempla varios niveles de clasificación" (Ciapuscio 1994); en segundo lugar, es la única que desarrolla, aunque sea sólo como ejemplo, un análisis completo de la carta. Sin embargo, utilizamos esta teoría sólo como herramienta descriptiva, no interpretativa, debido a sus fundamentos cognitivos. En efecto, esta teoría sostiene la concepción de un sujeto-agente que dispone de modelos internos y esquemas de operaciones para cada acción. Desde esta perspectiva, el texto es un documento de decisiones. Como hemos visto en el segundo capítulo, nosotros entendemos que hay otras posibilidades para interpretar la escritura y el sujeto que escribe.

(Augusto, 3º curso, EU)

2.1.1.Cartas escritas por niños de la escuela urbana

Como ya habíamos dicho, las cartas escritas por los niños de la escuela urbana tenían como objetivo establecer el primer contacto con sus interlocutores, presentarse a sí mismos y solicitar a sus compañeros que hicieran otro tanto. Tales cartas, salvo contadas excepciones, siguen una estructura aproximadamente regular. Poseen una parte inicial, que reúne los datos de lugar, fecha y el vocativo epistolar. La mayoría incluye fórmulas de saludo. La parte final consiste en fórmulas de despedida y en la firma, aunque algunas de las cartas incluyen posdata.

El cuerpo de la carta se conforma a través del diálogo con un interlocutor ausente, diálogo en el que quien escribe se presenta a sí mismo y expresa su deseo de saber sobre el otro. Estos dos núcleos textuales se distribuyen de distinta manera en las cartas, aunque podemos mencionar fundamentalmente dos formas prototípicas. Hablamos de prototipos porque las cartas responden en mayor o menor medida a estos modelos.

El primer prototipo de organización agrupa aquellas cartas que están conformadas en dos partes claramente diferenciadas, situadas una a continuación de la otra. La primera parte corresponde al primer núcleo textual, esto es, la presentación de quien escribe, y la segunda corresponde al segundo núcleo textual, esto es, la petición de información. La mayoría de las veces debemos inferir esta estructura, pero algunos niños la hacen explícita.

Así, y particularmente en la escuela urbana, encontraramos a veces, inmediatamente después del saludo inicial y la presentación, un anuncio de la clase de información que vendrá a continuación:

¡Hola! yo me llamo Juan José Revilla y te quiero contar muchas cosas.

(Juan José, 5º curso, EU)

---

[2] Por supuesto, nos referimos al uso de la segunda persona del plural en el español de América, en el que se ha perdido la oposición deferencial/ no deferencial y se utiliza exclusivamente el "ustedes".

Hola yo me llamo Clara y te quiero contar como vivo, cómo es mi escuela, cuántos hermanos tengo, etc.

(Clara, 3º curso, EU)

Soy Maira y nos dijo tu maestra que querían tener amigos en Salta y saber cómo era, yo te voy a contar de mi vida

(Maira, 3º curso, EU)

El procedimiento de composición textual dominante para la presentación de sí mismo es la descripción. Hablar de sí mismo creará un marco integrador general[3] alrededor del cual se organiza la presentación de las partes que dan cuenta de lo que se describe, que es el mismo sujeto: edad, familia, deportes, entretenimientos, mascotas, amigos, comida preferida, la escuela, los maestros, etc. La mayor parte de las veces se abren secuencias descriptivas, que alcanzan cierto grado de desarrollo. En estos casos estamos ante un tipo de progresión temática[4] (Daneš 1970) que sostiene una constante temática por vez. Podemos citar los siguientes ejemplos:

Mi maestra se llama Cristina y es payasa, buenita, linda y nos enseña muchas cosas divertidas

(Solana, 3º curso, EU)

En esta sucesión de enunciados se conserva el mismo tema[5], al que cada enunciado adscribe un nuevo rema. Es la clase de sucesión que sostiene un tema constante (*Der Typus mit einem durchlaufenden Thema*, p. 76).

---

[3] Seguimos la propuesta de E. Bernárdez (1999) que toma de la semántica cognitiva la concepción de marco —un dominio conceptual que recoge el conocimiento general sobre un ente, situación, etc.— para dar cuenta del texto descriptivo.

[4] Sabemos que la formulación de progresión temática de Daneš se ha objetado porque no siempre es fácil determinar el tema y el rema en una frase dada (Lundquist 1980: 57) y porque sólo resulta útil para dar cuenta de aspectos parciales de la estructura textual (Heinemann y Viehweger 1991: 34). Sin embargo, justamente por esta última razón nosotros consideramos que es adecuada para describir los fragmentos descriptivos de las cartas que estamos estudiando.

[5] Observemos que en este caso el *tema* está "tematizado" en todos los enunciados. Brown & Yule (1993: 169-174) observan, en este sentido, que la *entidad temática* no siempre aparece formalmente tematizada en cada oración (es el constituyente situado a la izquierda e incluso el sujeto oracional) como veremos luego en otras clases de progresiones temáticas, como las de tema elevado. Por esto Brown & Yule, utilizan el término *entidad temática* para diferenciar esta clase de tema, que tiene un

A veces esta clase de progresión temática se complejiza al sumarse un hiperrema (*ein gespaltetes Rhema,* p. 77), cuyos dos componentes constituyen el punto de origen para dos progresiones parciales independientes. Primero se desarrolla la primera progresión parcial y luego la segunda. En el siguiente ejemplo el rema *las hermanas* se tematiza y da origen a dos progresiones:

Soy alta, flaca, no como mucho, tengo dos hermanas mujeres, soy la mayor. La que me sigue se llama Agustina es un poco peleadora y caprichosa, tiene ocho años y va a tercer grado y la más chiquita se llama Aldana, es la más traviesa, va a pre-jardín

(Antonella, 5º curso, EU)

Podríamos decir que la carta completa, en sus segmentos descriptivos, adopta una clase de progresión temática alrededor de un hipertema que no será solamente el mismo escritor sino a veces la escuela. Es la clase de progresión temática que Daneš llamaba progresión con un tema elevado (*die Progressión mit abgeleiteten Themen*, p.76):

Te voy a contar cómo es la escuela. Tiene dos pisos, en el patio una bandera grande, tiene cinco grados. Hay una sala de juegos donde nos divertimos.

En el SUM es para divertirnos y jugar al basquet a la pelota y otras cosas

(Gala, 3º curso, EU)

Sin embargo, con mucha frecuencia no se llega a este grado de desarrollo de un tema, sino que encontramos una seriación de enunciados, que dan cuenta de aspectos seleccionados como remas del hipertema *yo*:

Tengo un perro pastor llamado Yon también tengo una coneja llamada Boony (está en inglés), peces y una hamster llamada Sira. Tengo seis primos. Salta es muy linda tiene un gran shopping. Tengo una empleada llamada Ana. En mi cole hay muchas cosas.

(Rosario, 3º grado, EU)

---

alcance discursivo, del *tema sintáctico*, como constituyente situado más a la izquierda. Nosotros

En este fragmento observamos que los enunciados se construyen en estructuras paralelas S/P, los sujetos y predicados se sustituyen sucesivamente alrededor del verbo *tener*, que ha sido calificado como un verbo de "soporte" o "de apoyo", por su escaso peso o contenido semántico (Demonte, Masullo 1999: 2509). Sin embargo, el verbo *tener* es un verbo liviano desde el punto de vista gramatical; pero es potente desde el punto de vista discursivo, pues sostiene el yo que se presenta y se constituye en lo que tiene. De este modo, el *tener* mascotas, primos, una empleada; vivir en una ciudad que *tiene* un shopping, ir a una escuela en la que *hay* muchas cosas, da cuenta de una persona y de su status social. La potencia discursiva de la estructura permite la sustitución en cierto modo arbitraria de contenidos disímiles entre sí, pero homogéneos desde el punto de vista de la presentación de la persona.

Ahora bien, podríamos asociar esta sustitución sucesiva en una estructura permanente (como en este caso la estructura SVO, en el que el verbo es el verbo *tener*) al paralelismo que ha estudiado Claudia de Lemos, como una de las posiciones discursivas que se caracteriza por la dominancia de la relación con su propia habla. Claudia de Lemos opina en relación con este paralelismo que:

> En él podemos mostrar una suspensión de la comunicación en la medida en que tanto el otro como el hablante están dislocados, y existe también una reducción de referencialidad y hasta de sentido. (2000: 9)

Sin embargo, nosotros advertimos cómo estas sustituciones sucesivas que se realizan alrededor de una estructura una fuerte justificación discursiva que sostiene el conjunto: la autopresentación.

Nos hemos detenido en este ejemplo porque nos parece que la reflexión que acabamos de hacer se puede extender al conjunto de las cartas. En efecto, el paralelismo es frecuente en los fragmentos descriptivos de las cartas. Los enunciados que los conforman tienen características comunes: son breves, poseen una configuración sintáctica S/P, en ellos se registra una presencia dominante de verbos estativos, como *estar*, *ser*, *haber*, verbos de designación denominativos como *llamar*, *llamarse*, y de verbos "soporte" o "de apoyo" como *tener*. Ahora bien, su

---

utilizaremos también el término *entidad temática* cuando el tema tenga un alcance discursivo.

pertinencia discursiva permite que se repitan en enunciados, cuya única relación se establece por la fuerza de la situación comunicativa, no porque establezcan otras relaciones cohesivas entre sí además de la repetición.

Ahora bien, en la organización prototípica que estamos describiendo, después de este núcleo textual que organiza la autopresentación, se sitúa el segundo núcleo textual que consiste en la demanda de información al interlocutor sobre sí mismo. Esta demanda se resuelve en algunos casos a través de peticiones, por ejemplo:

(...) *Ahora describite vos, ¿cómo sos?, ¿qué cosas te gustan? ¿cómo se llaman tus padres? ¿tienes mascotas?, ¿ y hermanos?* (...)

(Antonella, 5º curso, EU)

Contame todas tus cosas cuando me escribas (...)

(Maira, 3º curso, EU)

Sin embargo, las preguntas constituyen el procedimiento más recurrente y generalmente éstas también aparecen enumeradas:

Preguntas para que te conozca:
¿Cuántos años tenés?
¿Qué deporte te gusta?

(Matías, 5º curso, EU)

Te pregunto:
1. ¿Tenés hermanos? ¿cómo se llaman?
2. ¿Qué te gusta y qué no?
3. ¿Cuándo cumplís años?
4. ¿Cuáles son tus amigos?

(Sabrina, 5º curso,EU)

El segundo prototipo de organización lo constituye la alternancia sistemática de lo que hemos dado en llamar núcleos textuales: la propia presentación y la demanda

de información. El procedimiento consiste en pares pregunta-respuesta, utilizado casi con exclusividad:

(...)*¿Qué deportes prácticas?, yo practico ajedrez ¿Qué materia escolar preferís? Yo Ciencias Sociales ¿Qué cantantes te gustan más? A mí los Backstreet Boys* (...)

(Pablo, 5º curso, EU)

A veces el orden de los pares se invierte pero el esquema se mantiene:

Mi comida favorita es los ravioles con salsa de hongos ¿Cuál es la tuya?

Mi uniforme es un joggin azul y un buzo también azul ¿Cuál es tuyo?, tengo tres hemanos María José de 18, Federico de 24 y Joaquín de 4 ¿Tenés hermanos? ¿Cómo se llaman?

(Sofía, 5º curso, EU)

También en este núcleo textual podemos hablar de la existencia de una estructura potente desde el punto de vista discursivo —la alternancia pregunta-respuesta— y pertinente, pues sostiene la alternancia entre el yo y el tú, constitutiva de la carta. Esta potencia discursiva permite que el contenido que se textualiza no mantenga estrechos lazos entre sí; es así como los niños pueden hablar de deportes, comidas, familia, mascotas, etc. La sucesión de enunciados tiene coherencia en relación con la situación comunicativa, que es la que les otorga sentido.

Esta oscilación entre el yo y el tú puede asumir otras variantes de organización y puede darse tanto en el interior de las secuencias descriptivas como en los desarrollos del par pregunta-respuesta:

Yo me llamo Lucas y soy de la Escuela del Cerro. Mi Escuela es bien grande tenemos un sum (Salón Uso Múltiple), dos patios. Se nota que tienen un patio grande y un lindo paisaje de atrás de su escuela, me contaron que es muy linda tu escuela.

(Lucas, 5º curso, EU)[6]

(¿) conocés el parque del Rey (?) yo soy el guía (¿) querés que te lleve algún día (?) Allá hay montones de animales hay cóndores, corzuelas, pavas, chuñas, anta, pecarís, etc.

(Matías, 5º curso, EU)

La diferencia de estos dos fragmentos respecto de los fragmentos anteriores radica en que, a pesar de que hay una oscilación de yo a tú en la modalidad asertiva, o en la modalidad interrogativa-asertiva, los niños avanzan haciendo contribuciones relevantes en la zona de intersección del conocimiento que ya ha sido activado: en un caso, la escuela y en otro, el parque el Rey.

Como dijimos antes, las cartas se acercan en distinta medida a los dos prototipos de organización que acabamos de describir. Sin embargo, algunas cartas constituyen una excepción, pues incluyen breves secuencias narrativas y argumentativas. A veces se esbozan anécdotas pero no alcanzan ningún grado de desarrollo.

2.1.2. Cartas escritas por niños de la escuela rural

Nos ocuparemos a continuación de las cartas escritas por los niños de la escuela rural. Estas cartas presentan también una parte inicial, que reúne los datos de lugar, fecha y el vocativo epistolar, pero la mayoría de las veces no incluye fórmulas de saludo. Puesto que estas cartas continuaban un diálogo ya iniciado, es posible que los niños no consideraran necesario incluir fórmulas de saludo. La existencia de una fuerza comunicativa se manifiesta en el hecho de que todas las cartas poseen una parte final que incluye fórmulas de despedida, expresiones de deseo, firma y posdata.

El hecho de que estas cartas continúen el diálogo iniciado por el otro niño tiene también repercusiones en la organización interna de la misiva. Los núcleos textuales son, por tanto, los mismos; pero ahora la autopresentación ocupa un lugar predominante. El deseo de saber sobre el interlocutor se expresa en menor medida,

[6] Los niños de la escuela urbana habían recibido una foto del niño de la escuela rural al que le escribirían.

pues el escritor ya posee la información que el otro consideró pertinente dar en su momento.Encontramos algunas expresiones que hacen explícitos estos objetivos:

Te escribo esta cartita para que nos conozcamos un poco más

(Vicenta, 3º curso, ER)

Te quiero contar que

(Cristina, Patricia, 3º curso, ER)

Te voy a contar

quiero decirte

(Jesica, Nelson, 3º curso, ER)

El núcleo textual de esta carta, la autopresentación, repite en gran medida el modelo acuñado por los niños de la escuela urbana. Nos encontramos nuevamente con el procedimiento descriptivo y los criterios de selección de información son semejantes. De este modo, los temas de los que se habla son similares: familia, amigos, preferencias, entretenimientos, maestros y escuela. Por ejemplo:

yo me llamo Vilma.

yo ando muy bien, tengo 11 años, mi escuela es más o menos grande, está al lado de un cerro, tiene hasta 7º grado, etc.

mis compañeros se llaman Miguel, Ricardo, Héctor, Raúl y yo. Mi señorita de Lengua se llama (...)

(Vilma, 5º curso, ER)

En algunas cartas del quinto curso se pueden encontrar progresiones temáticas similares a las que hemos visto en la escuela urbana. Sin embargo, se advierte con mayor claridad que un tema puede ser de alguna manera interrumpido por el desarrollo de un rema, pero luego se retoma el desarrollo del mismo tema. Apreciamos esta situación en el siguiente párrafo en el que el tema *mi escuela* se interrumpe con el desarrollo del rema *dormir*, pero luego se retoma el tema de la escuela con la ayuda del conector *también:*

Mi escuela es grande tiene tres canchas tiene un salón, comedor, cocina, patio, baño y un albergue adonde dormimos, yo duermo en la pieza 3 con Marcos, Matías, Enrique y también tenemos ducha para bañarse. un calefón, y los grados de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º y 7º año. Mi maestro se llama Antonio Pastor González.

(Diego, 3º curso, ER)

Estas interrupciones pueden ser más bruscas, como en el siguiente ejemplo, en el que se puede advertir casi a cada enunciado un salto temático. En efecto, en los dos primeros enunciados podemos pensar que habrá una progresión lineal en el que el rema se convierte en un nuevo tema. Así, esperamos que el rema taller de música se desarrolle dando cuenta de esa afición. Sin embargo, ese desarrollo se interrupe con el recurso a la conjunción *pero* y otra afición, el fútbol, se convierte en lo que Daneš llamaría tema elevado a lo largo de cuatro enunciados. La coma parece señalar una nueva interrupción y un regreso al primer marco de tema abierto, los talleres en el colegio; pero al final del párrafo se vuelve a hablar de música, citando los grupos musicales predilectos:

también tenemos taller de música a mí me gusta mucho la música pero soy hincha de Boca el mejor equipo de la Argentina y me gusta mucho el fútbol todos los días salimos, tenemos una maestra de Actividades nos enseña muchas cosas me gusta el grupo Red, Green El grupo de aquí p'allá[7].

(Carlos, 5º curso, ER)

Como vemos, las características de los discursos no planificados se acentúan (Blakemore 1992). En algunas cartas hay todavía menor desarrollo de cada uno de los temas. Por lo tanto, muchas veces no se puede establecer relación entre un enunciado y el enunciado anterior, fenómeno que ya habíamos visto en algunas cartas de la escuela urbana. Ni siquiera el hecho de que la escuela se constituya en la mayoría de las cartas en el área temática central alcanza a ser un factor integrador. El relato de las actividades que se realizan en la escuela introduce una variante

[7] Los grupos musicales enumerados son de la provincia de Salta, Argentina.

descriptiva en relación con las que ya hemos visto en la escuela urbana. Sin embargo, la mayor parte de las veces no se recurre a la única organización factible, el orden cronológico:

hacemos con arcilla hacemos ollitas y collares. y después comemos y damos gracias se lavamos los dientes y se vamos a bañar en la casa

y a la tarde tenemos clase con el maestro y con las señoritas Cuqui y la señorita Rosa

y después tomamos el desayuno y salimos del comedor y jugamos con mis amigas me gustaría conocer tu escuela soy hincha de River y a la tarde no tenemos clase ya jugamos tengo cinco hermanitos y mi mamá me hace trabajar mucho me gusta estar en la escuela me gusta la zamba y quiero aprender a bailar la zamba.

(Felipa, 3º curso, ER)

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

El uso de conjunción copulativa y de organizadores temporales situados en el inicio de estos enunciados que contienen verbos de acción, podría hacernos suponer que hay un orden. La *y* que encabeza los enunciados que poseen verbos de acción parece tener un valor temporal, lo que Mederos (1988) llama *y* asimétrica, pues el orden de las oraciones "refleja" el orden de los acontecimientos. Sin embargo, nos damos cuenta de que en estos enunciados no sucede así. Los órdenes de sucesión temporal están alterados y el orden de los enunciados no está en relación con el orden de los acontecimientos.

Esta clase de progresión temática nos permite hablar de una clase de discontinuidad distinta de la que ya hemos visto en la organización paralelística de las cartas de la escuela urbana. Podemos sumar, además, otro fenómeno que acentúa aun más esta discontinuidad: la clase de relación que los textos establecen con el texto recibido. Si leyéramos algunas cartas escritas por los niños de la escuela rural como si fueran textos autosuficientes, nos encontraríamos con algunas sorpresas, no sólo relacionadas con un uso arbitrario de marcas gráficas, sino también con una aparente desorganización y con un orden de palabras no habitual. Consideremos, por ejemplo, el siguiente fragmento:

No me quedo a dormir en la escuela de tarde me voy a mi casa? ¿Mi mejor amiga es la Dolores Cardozo? mis papis se llaman Rubén Sandoval Gertrudis Condorí Si tengo hermanos se llaman Esteban y la otra Gladis y el otro Nicolás Sandoval sí tengo abuelos se llaman Amador y yo también tengo mi abuela. y mis padres

(Vicenta, 3º curso, ER)

La confusión que podría producirnos su lectura desaparece si leemos las preguntas que se incluían en la carta que esta niña recibió. Para poder establecer la comparación copiamos en una columna las preguntas formuladas por Ana Sol, la niña de la escuela urbana que escribió la carta a Vicenta, en el mismo orden en que las encontramos. En la segunda columna copiamos nuevamente el fragmento que hemos considerado. Podemos entonces observar que este fragmento constituye una respuesta estricta de las preguntas realizadas y que incluso sigue el mismo orden:

Cuadro Nº 1. Contraste de cartas escritas por niños de las escuelas urbana y rural. (I)

Ana Sol, 3º curso, escuela urbana	Vicenta, 3º curso, escuela rural
¿Vos te quedás a dormir en la escuela?	*no me quedo a dormir en la escuela de tarde me voy a mi casa? (sic)*
¿Cuál es tu mejor amiga?	*mi mejor amiga es la Dolores Sandoval? (sic)*
¿Cómo se llaman tus papis?	*mis papis se llaman Rubén Sandoval Gertrudis Condorí? (sic)*
¿Tenés hermanos?	*sí tengo hermanos*
¿Cómo se llaman tus hermanos?	*se llaman Esteban y la otra Gladis y el otro Nicolás Sandoval*
¿Tenés abuelos y bisabuelos?	*sí tengo abuel(os)*
¿Cómo se llaman tus abuelos?	*se llaman Amador y yo también tengo mi abuela. y mis padres*

De este modo entendemos una cantidad de fenómenos que se deben al hecho de que estos enunciados están configurados como respuesta a las preguntas formuladas por el interlocutor: la negación del tipo no A, B; la presencia de adverbios afirmativos como *sí* o *también* (adverbio que remite a lo ya dicho, en este caso, a lo ya dicho por Ana Sol); la enumeración de enunciados que no mantienen relación entre sí, sino que se suceden en forma de listado, articulando simplemente aspectos de la presentación de sí (amigos, hermanos, abuelos, padres). También

comprendemos que la presencia de signos de interrogación en enunciados asertivos señala en realidad su carácter de enunciados-respuesta.

En otros casos los niños de la escuela rural, adoptando un modo de organización similar al de las cartas que recibieron de la escuela urbana, anuncian que responderán las preguntas formuladas, separando verbal y gráficamente esta sección de sus cartas. Como ya hemos visto, esta sección es generalmente la última. La adopción de una estructura paralela no siempre se limita a una sección sino que también se extiende al texto completo. Podemos ver un ejemplo en la carta de Jesús, que sigue estrictamente la organización de la carta recibida. Conviene leer las dos cartas —la de Sabrina, la niña de la escuela urbana que le escribió, y la respuesta de Jesús— en columnas:

Cuadro Nº 2. Contraste de cartas escritas por niños de la escuela urbana y rural. (II)

Sabrina, 5º curso, escuela urbana	Jesús, 5º curso, escuela rural
¡Hola! soy yo una amiga que apenas empiezo a conocerte por carta y a conocer cómo sos.	*¡Hola! Sabrina soy yo el que me escribiste una carta, yo te voy a contestar tus preguntas*
Me llamo Sabrina ¿sabés lo que más me gusta? Lo que más me gusta en andar en caballo y lo que más odio es cuando mis amigas me pelean.	*(¿)quieres saber mi nombre completo(?) Me llamo Jesús Inocencio Maita, quiero decirte que a mí también me gusta andar en caballo*
Te cuento que vivo en Salta Capital, tengo un hermano que se llama Alvaro, es tremendo y un perro llamado Kual.	*y te digo que vivo en el Río Colorado, Cafayate. Y soy hincha de River.*
Te pregunto:	*Te contesto tus preguntas*
1. ¿Tenés hermanos? ¿Cómo se llaman?	*1. Sí tengo hermanos mis hermanos son seis Uno se llama Margarita Alba Nicolás Adriana Lucía Alicia.*
2. ¿Qué te gusta y qué no?	*2. No me gusta pelear, Sí me gusta jugar*
3. ¿Cuándo cumplís años?	*3. yo cumplo años el 28 de diciembre*
4. ¿Cuáles son tus amigos?	*4. mis amigos son Luis, Miguel y Nahuel*
5. ¿Tenés mascotas o animales?	*5. Sí tengo animales*

La organización de la segunda carta es, pues, estrictamente paralela a la de la primera.

En otros casos la dependencia respecto de la carta recibida se acentúa tanto que vuelve incomprensibles algunos enunciados de las cartas del tercer curso de la escuela rural. Así sucede con los enunciados-respuestas, que no se pueden comprender si no se conocen las preguntas a las que responden. Podemos ejemplificar esta situación con la carta de Sergio, quien ubica las respuestas en la postdata. Entendemos que constituyen en su mayoría respuestas por el orden de palabras, su ubicación y disposición espacial centrada:

P/D: me mandas una foto de ti
Voy a la escuela San Agustín
No yo no fui a Salta
Mi maestro se llama Antonio
Mi mejor amigo se llama Alex
No lo tuve
Me gusta mucho

(Sergio, 3º curso, ER)

Imaginamos en los primeros enunciados las preguntas a las que responden, pero ya es imposible en los dos últimos *no lo tuve, me gusta mucho*. Necesitamos entonces conocer las preguntas que había en la carta recibida:

¿A qué escuela vas?
¿Conoces Salta?
¿Tienes ahora el campamento o ya lo tuviste?
¿Te gusta el queso de cabra?

(Mariano, 3º curso, EU)

Por distintas razones, los niños en la escuela rural no siempre generan un contexto verbal autosuficiente que le permita a su interlocutor comprender el texto por sí mismo. Inferimos un desconocimiento de las condiciones que requiere la comunicación escrita. En efecto, los niños más pequeños no pueden situarse en el lugar de sus compañeros de la escuela urbana, que leerán la respuesta después de unos meses de haber escrito su carta, de la que no tienen copia. Hemos visto antes que la carta es uno de los géneros que, siendo escritos, están más cercanos a una concepción de lengua de la proximidad. Sin embargo, continúa siendo comunicación escrita y los escritos no parecen responder a las exigencias que esta clase de comunicación conlleva. Si recurrimos a la concepción de "coherencia" de la teoría cognitiva, que sostiene que la coherencia se basa en la semejanza entre la imagen

mental del productor y la del intérprete del texto, diríamos que podemos observar en estos casos una pérdida de la coherencia, porque el intérprete no siempre podrá construir una imagen mental topológicamente equivalente a la imagen mental del productor.

2.1.3.Resumen

En todas las cartas encontramos, en mayor o menor medida, rasgos de discontinuidad, pues estamos ante una sucesión de enunciados que sólo se pueden considerar como un texto por su relación con la situación comunicativa en la que están insertos. Se trata de un fenómeno para el que resulta posible encontrar diversas explicaciones de orden lingüístico —las características discursivas de la carta, la presencia de secuencias descriptivas— y psicolingüístico —las posiciones que ocupa el sujeto en el lenguaje—.

La carta, como hemos dicho, tiene una función fundamental, la de establecer el contacto con el otro. La predominancia de la función fática puede explicar en parte la discontinuidad, pues, como es sabido, cuando se trata de establecer un contacto con otro, lo que se dice no es verdaderamente importante, sino que sólo lo es el establecer una relación (Jakobson 1963: 217, Heinemann y Viehweger 1996: 151). Además, la carta privada se acerca a un lenguaje de la proximidad, en el que hay un menor grado de fijación y de determinación del tema y en el que, en general, hay más posibilidades para negociarlos en el curso de la conversación (Oesterreicher 1988). Este hecho puede explicar las características de lenguaje no planificado, esto es, de un discurso que se planifica a medida que se va produciendo. Se puede explicar así la presencia en los escritos de repeticiones y clarificaciones, la ausencia de orden aun en aquellas enumeraciones de sucesos en las que podría haber un orden cronológico, la suposición de una experiencia compartida y, por tanto, la no elaboración de la misma en el escrito.

Por otra parte, hemos visto que en la autopresentación podemos encontrar secuencias descriptivas; entonces uno de los problemas de textualización puede encontrarse en las mismas características de la descripción, tan objetadas por la estética clásica:

> el defecto mayor de la descripción reside en el hecho de que no comporta ni orden, ni límites y parece, por lo tanto sometida a los caprichos de los autores: no hay principio, ni medio, ni fin, sino sucesión monótona y, por muy hábilmente dispuesta que esté, esta sucesión no puede componer un todo. (Costa & Malcuori 1997: 41)

Siguiendo la propuesta de Adam para la descripción (Cfr. Cap. 3, § 2), podríamos intentar caracterizar el tema-título como el yo y considerar que la aspectualización se realiza a través del nombre, la edad, las personas que los rodean (padres, hermanos, amigos, maestros, compañeros), escuela, aficiones. A su vez, estos ámbitos pueden o no ser a su vez aspectualizados, es decir, se puede o no citar, y en mayor o menor número de veces, más o menos propiedades de cada uno de ellos. Sin embargo, como sostiene Bernárdez (1999) el prototipo propuesto para la descripción como atractor es débil, por lo que el texto descriptivo presenta una variabilidad mucho mayor que cualquier otro tipo de texto. Si bien este autor señala principios generales probablemente válidos para la descripción de cualquier objeto, son principios que "determinan distintas opciones de textualización de acuerdo con las características propias del objeto descrito" (Bernárdez 1999: 20), por lo que no sería posible establecer a priori una organización convencional.

Finalmente, es necesario señalar que existe un mayor grado de discontinuidad en las cartas del tercer curso de la escuela rural. Incide en este fenómeno lingüítico-discursivo el hecho de que los niños son ajenos a la comunicación epistolar. Para poder explicarlo debemos acudir a las formulaciones de la escuela interaccionista de Claudia de Lemos (2000). Recordemos que, para esta escuela, los cambios en el habla del niño no se pueden calificar ni como acumulación ni como construcción de conocimiento (Cfr. Cap. 2, § 3.3.). Tienen que ver con cambios de posición en una estructura en la que el otro se presenta como instancia de interpretación y la propia lengua en su funcionamiento:

> (...) los cambios que caracterizan la trayectoria del niño de infans a sujeto hablante son cambios de posición en esa estructura, antinómicos respecto de la noción de desenvolvimiento. Como efecto, no hay superación de ninguna de las tres posiciones, sino una relación entre esos polos que se manifiesta, en la primera posición, por la dominancia del habla del otro; en la segunda posición, por la dominancia de la relación del sujeto con su propia habla. Es realmente en la tercera posición en la que el niño, en cuanto sujeto hablante, se divide entre

> aquel que habla y aquel que escucha su propia habla, y es capaz de retomarla, reformularla y reconocer la diferencia entre su habla y el habla del otro, entre la instancia subjetiva que habla y la instancia subjetiva que escucha desde un lugar otro. (de Lemos, 2000: 2)

Si, como sostiene el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart 1996) e incluso investigadores del interaccionismo de Campinas (Desinano 2000), las relaciones del sujeto con la lengua dependen de los géneros discursivos que el texto actualiza, la ajenidad de género puede incidir de manera decisiva en el funcionamiento del sujeto en el lenguaje.

Creemos que este marco teórico puede explicar el fenómeno que acentúa esta discontinuidad en las cartas de la escuela rural: el fuerte influjo que ejercen las cartas escritas por los niños de la escuela urbana. El bajo grado de familiaridad que los niños de las escuelas rurales tienen con el género epistolar puede explicar la predominancia de esta posición en relación con el discurso. En el quinto curso encontramos reformulaciones, pero en el tercero la dependencia es en ocasiones tan grande que muchas veces no permite comprender el texto por sí mismo. El alto grado de fragmentariedad puede explicarse porque los niños ocupan en este género escrito la primera posición, en la que se puede advertir una dominancia del habla del otro y la repetición de la palabra ajena.

2.2. Cuentos

Consideraremos a continuación las características que reúnen los cuentos escritos por los pequeños. Puesto que en este caso estamos ante un contenido más homogéneo, podremos analizarlos en relación con el grado de distancia que los cuentos mantienen con el relato escuchado. De este modo determinamos algunos parámetros capaces de dar cuenta del grado de continuidad o discontinuidad que presentan los cuentos escritos por los niños:

- la completitud de la historia (los episodios que fueron referidos, los omitidos, los alterados y los que fueron transformados en su totalidad)
- el orden de lo dicho y del decir
- el discurso referido

Cabe aclarar que recurrimos a este procedimiento de comparación con el cuento escuchado sólo como un recurso que nos permite caracterizar los escritos infantiles. No buscamos dar cuenta de la capacidad que tienen los niños para reconstruir el relato, pues consideramos que estamos ante versiones absolutamente personales e irrepetibles. Por esa razón no dejaremos de lado ningún texto, no importa cual fuera la magnitud de las transformaciones que presenten del relato fuente.

2.2.1.En relación con la completitud y el orden del relato

Para dar cuenta de la completitud y del orden de los episodios en los escritos infantiles debemos analizar primero el relato fuente. La historia escuchada por los niños puede caracterizarse siguiendo las pautas propuestas por Adam (Cfr. Cap. 3, § 2) para la secuencia narrativa. Sin embargo, como dijimos en el capítulo anterior, debemos realizar algunas modificaciones porque en esta historia el motivo central está triplicado. De esta manera, si contamos la totalidad de los episodios que conforman el relato, obtendríamos la siguiente estructura:

Secuencia narrativa											
Situación inicial	Primer motivo			Segundo motivo			Tercer motivo			Situación final	Evalua-ción
	C_1	A_1	R_1	C_2	A_2	R_2	C_3	A_3	R_3		

Figura Nº 1: Secuencia narrativa del relato base

Reformulación de Adam 1992: 54

En este relato la situación inicial corresponde a la presentación de los personajes, el zorro y el quirquincho, a la propuesta de formación de una sociedad y al establecimiento de las condiciones de la misma. Si bien la versión escuchada no lo especifica con claridad, se entiende que el quirquincho es el sembrador porque el zorro es el dueño de la tierra.

Cada motivo contempla tres instancias: complicación (C), acción (A), resolución (R). El pacto introduce la primera complicación (C_1) porque abre un

espacio de confrontación de competencias entre los dos actantes: el poder del zorro y el saber del quirquincho. Recordemos que el zorro, que quiere aprovecharse del trabajo del quirquincho, establece que cuanto produzcan las plantas arriba de la tierra será para el zorro y cuanto produzcan bajo la tierra será para el quirquincho. La acción (A_1)que realiza el quirquincho es sembrar papas. El resultado (R_1) es que a él le corresponden lo comestible y al zorro lo que no es comestible.

Un nuevo pacto para distribuir la cosecha siguiente introduce la segunda complicación (C_2). El zorro, debido a los resultados de la primera propuesta, establece que lo que produzcan las plantas arriba de la tierra será para el quirquincho y que lo que produzcan bajo la tierra será para él. La acción (A_2) que realiza el quirquincho es sembrar trigo. El resultado (R_2) es que a él le corresponde nuevamente la parte comestible y al zorro lo que no es comestible.

Dados los resultados de la propuesta anterior, el zorro impone un nuevo pacto con condiciones aún más arbitrarias lo que desencadena la tercera y última complicación (C_3). En efecto, establece que lo que las plantas produzcan bajo la tierra y en la parte alta será para él y para el quirquincho será lo del medio. El quirquincho actúa plantando maíz (A_3). El resultado (R_3) es que al quirquincho nuevamente le corresponde la parte comestible y al zorro lo que no es comestible.

La situación final corresponde a la disolución de la sociedad, que no está narrada en la versión que los niños escucharon. Tal versión sí incluye la evaluación final, irónica, acerca de la supuesta picardía del zorro y la victoria del quirquincho.

En el siguiente cuadro damos cuenta de las variaciones que realizaron los niños a partir del cuento escuchado. Recordemos que estamos trabajando con un total de catorce cuentos en cada curso. En forma horizontal consignamos los cursos estudiados y la escuela a la que pertenecen y en forma vertical las dos posibilidades de alteración del relato original que hemos considerado: omisión de episodios y/o cambios en los mismos. Establecemos una diferencia cuando el cuento está incompleto porque faltan episodios seguidos y cuando lo está porque falta un episodio aislado, aunque este episodio sea el final. No incluimos en este estudio las dos secuencias finales, resolución y evaluación, pues su ausencia no afecta la comprensión del relato, sólo enfatizan el resultado final.

Respecto de los cambios, establecemos una diferencia entre las alteraciones del orden en el que los episodios están narrados y entre las alteraciones del contenido. En este último caso, consideramos que la alteración es parcial cuando afecta la relación actor-acción en episodios aislados, la alteración es total cuando se relatan episodios que difieren radicalmente del cuento escuchado o cuando la omisión de episodios llega a tal grado que afecta la inteligibilidad del cuento.

Cuadro Nº 3. Transformaciones en la secuencia narrativa del relato fuente

Curso y clase de escuela	Omisión de episodios		Cambios de episodios		
	seguidos	aislados	orden	contenido	
				parcial	total
5º curso.EU	1	1	1	1	1
5º curso. ER	-	2	3	2	-
3º curso. EU	2	6	1	-	-
3º curso. ER	-	4	8	4	-

Como vemos, hay tres textos que omiten episodios seguidos. El cuento de quinto curso omite dos episodios del primer motivo y el segundo motivo completo, por esa razón el resultado es incomprensible. Por el contrario, los cuentos de tercer curso omiten el tercer motivo completo o parte del mismo, probablemente por falta de tiempo, pero el cuento resulta perfectamente inteligible.

En cuanto a los episodios que se suprimen de manera intercalada, debemos decir que el 11 % corresponde a los pactos, el 15 % a las reacciones y el 74 % a los resultados. Las supresiones de los resultados de los movimientos no alteran la comprensión del relato porque se puede inferir el resultado si se conoce la forma en que se iba a repartir la cosecha y la clase de cultivo que realiza el quirquincho. Sólo cuando se omiten complicaciones o acciones el relato se vuelve de difícil comprensión y esto sucede en dos cuentos del quinto curso de la escuela urbana, en un cuento del tercer curso de la escuela urbana y en tres cuentos de la escuela rural.

La otra variable que consideramos corresponde al orden de los episodios. En el texto fuente había una coincidencia entre el orden de la enunciación y el orden de lo enunciado de modo que el orden en que se dicen los episodios corresponde al orden en que suceden las acciones (Tolchinsky 1993: 90). En las narraciones de los niños, en particular de los que asisten a las escuelas rurales, se altera el orden que

corresponde al pacto y a la reacción. En estos casos se cuenta primero la reacción del quirquincho, esto es, el cultivo que éste decide sembrar, y a continuación el pacto, o sea, la forma en que se distribuirá la cosecha. Este hecho puede producir desconcierto cuando se lee el cuento, puesto que existe un principio general de interpretación por el que el orden en el que se dicen los episodios corresponde al orden en que suceden las acciones. Por lo tanto, sería absurdo que el zorro conociera de antemano el cultivo que realizará su socio y de todos modos eligiera, contra sus intereses, la parte de la planta que no es comestible. Se alteraría así la competencia modal de los actantes que determina el resultado final del relato, esto es, el saber del quirquincho frente al no saber del zorro. Sólo Carolina (5º curso, EU) altera el orden porque anticipa el modo en que se establecen las condiciones, de ese modo regula la interpretación de las otras acciones. En el resto de los casos pensamos que la razón de la alteración radica en el hecho de que los cultivos funcionan como principios macro-estructurales que permiten recordar y organizar el contenido de cada uno de los motivos (Cfr. Cap. 5).

Hemos observado, además, los cambios de contenido que podían afectar la comprensión del relato. Llamamos cambio parcial a las modificaciones de la relación agente-acción, esto es, cuando la acción que corresponde a uno de los personajes se atribuye al otro, a los cambios en la competencia de los actantes o a los cambios de la clase de cultivo que corresponde al motivo. Como vemos, la mayor parte de estas modificaciones se sitúan en los textos escritos por los niños de la escuela rural, particularmente los del tercer curso. El cambio es total cuando la variación es tan grande, que podemos considerar que el niño ha narrado un relato absolutamente diferente del relato escuchado. Es el caso de Lucas en quinto año de la escuela urbana.

En síntesis, podríamos decir que los cuentos escritos por los niños alcanzan un alto grado de inteligibilidad. Los cuentos escritos por los niños del quinto curso presentan más cercanía con el texto original, salvo dos casos en el quinto curso de la escuela urbana. Los niños del tercer curso realizan mayores variaciones en relación con la versión escuchada, sin embargo estas variaciones sólo alcanzan a afectar la inteligibilidad del relato en un cuento de la escuela urbana y en cuatro de la escuela rural.

2.2.2. En relación con el discurso referido

Interesa estudiar el comportamiento de los niños en relación con el discurso referido en la narración, por la repercusión que tiene este procedimiento en la organización global del texto y por su incidencia en la resolución de la zona visuográfica.

Como dijimos en el capítulo anterior (Cfr.§ 3.2.1), el texto fuente presenta cuatro espacios de habla: el primero corresponde a la negociación que realizaron los dos personajes para realizar una sociedad de agricultores, los otros tres corresponden a las sucesivas propuestas de reparto de la cosecha que realiza el zorro y que el quirquincho acepta. El procedimiento utilizado en la versión que los niños escucharon es el discurso directo conformado por pares adyacentes propuesta/aceptación. Sin embargo, los niños pueden resolver la situación también con un solo turno de habla, pues la propuesta constituye un acto directivo formulado en una relación de poder asimétrica, razón por la cual se descuenta la aceptación. Algunos incluyen en el tercer y cuarto espacio un acto disentivo que puede o no constituir un turno de habla independiente.

El texto fuente siempre presenta discurso directo. En principio, tomamos estos espacios como referencia para considerar las reformulaciones que realizaron los niños: narrativizaron el discurso directo, utilizaron el discurso directo o el discurso indirecto. Las tres posibilidades constituyen reformulaciones por cuanto suponen una reorganización del contenido del texto fuente. Estas reformulaciones son paráfrasis textuales que establecen una relación de equivalencia semántica entre el enunciado reformulado y el enunciado fuente.

Para dar cuenta de las reformulaciones que realizaron los niños en estos espacios de habla, reseñaremos en un cuadro las opciones que efectivamente se presentan en los textos de los niños: narrativizar, discurso indirecto o conservar el discurso directo. Para calcular el total de espacios de habla en los catorce cuentos de cada curso partimos de la base de los cuatro espacios de habla por texto, lo que daría en total cincuenta y seis. Sin embargo, como ya hemos visto en el apartado anterior, podemos encontrarnos con estos episodios omitidos o con que los niños convirtieron

en espacios de habla episodios narrativos en el texto fuente. Por ejemplo, con frecuencia, la situación final del cuento, esto es, el acto disentivo por el que el zorro establece la disolución de la sociedad, que no figuraba en la versión escuchada, se incluye en forma de discurso directo. Por esa razón el total de los espacios de habla no es siempre igual a cincuenta y seis sino que asciende a sesenta. Verticalmente consignamos el total de los espacios de habla y las principales opciones de reformulación . Horizontalmente, se pueden leer las opciones de cada curso:

Cuadro Nº 4. Transformaciones de los espacios de habla del relato fuente

Curso y clase de escuela	Espacios de habla	Discurso directo	Discurso indirecto	Narración
5º curso. EU	N= 55	31 %	24 %	45 %
5º curso. ER	N= 60	90 %	7 %	3 %
3º curso. EU	N= 60	80 %	10 %	10 %
3º curso. ER	N= 56	54 %	11 %	35 %

Como vemos, los comportamientos difieren según escolarización y clase de escuela. Los niños de quinto curso de la escuela urbana transforman el discurso directo en discurso indirecto y en narración. Además, es el curso que más utiliza el discurso indirecto, opción que supone que el narrador se hace cargo de la voz de los personajes. Los niños dejan de lado los recursos expresivos que provee el discurso directo en favor del contenido del discurso referido (Mahler 1996). Creemos que debe entenderse el uso del discurso indirecto como un traslado del relato de tradición oral hacia la literatura escrita.

Por su parte, los niños de quinto curso de la escuela rural mantienen un comportamiento bastante semejante al de los niños de tercer curso de la escuela urbana, pues ambos utilizan mayoritariamente el discurso directo. Los niños no sólo mantienen la forma y la expresividad del relato original sino que incluso la aumentan, como vemos en el aumento de espacios de habla.

Sin embargo, podemos establecer una diferencia entre los diálogos directos de los dos cursos. Los diálogos de los cuentos de los niños del quinto curso de la escuela rural poseen la neutralidad necesaria para dar cuenta de la relación asimétrica entre el zorro y el quirquincho, asimetría que se resuelve verbalmente en peticiones y aceptaciones con un bajo grado de convicción como *bueno* o *como no*. El diálogo no

interrumpe la narración, sino que se asimila a la propia narración. Veremos más adelante las repercusiones de este hecho en la zona visuográfica (Cfr. § 4.3.)

Por el contrario, los diálogos de los cuentos del tercer curso de la escuela urbana se dramatizan y adquieren de esa forma una intensidad que no tenían en la versión escuchada. Sin embargo, esa transformación se realiza con un costo: el de la transformación de las competencias de los actantes. No resulta creíble que ante un trato desventajoso el quirquincho responda con énfasis:

¡Me encantaría!

(Ana Luz, 3º curso, EU)

De la misma manera, el énfasis que se pone a través de la repetición en el acto disentivo que veremos a continuación, no parece estar de acuerdo con la posición jerárquica superior del zorro, sino que más bien parece un acuerdo entre pares:

-a no no no no no ahora yo planto lo de arriba y lo de abajo y vos lo del medio

(Natalia, 3º curso, EU)

Un indicio de esta alteración de las competencias modales y de los haceres de ambos actantes es la confusión conceptual que trasluce el diálogo: el zorro no planta pues es el dueño de la tierra, sólo trabaja el quirquincho.

La incorporación de un diálogo dramatizado interrumpe la narración en el nivel sintáctico, pues introduce enunciados breves, simples y expresivos. Por otra parte, enfatiza los personajes y realiza una proyección afectiva sobre ellos. En principio nadie opinaría que el mantenimiento de la forma de la intervención oral constituye un desplazamiento del cuento hacia la tradición letrada. Sin embargo, es justamente esto lo que sucede en este caso. En efecto, este diálogo está trabajado con recursos propios del cuento literario infantil. Es un efecto voluntario, estudiado por los pequeños, que supone una apropiación del cuento y, al mismo tiempo, una pérdida de las constantes globales de la narración. En efecto, como hemos visto, la expresividad del diálogo altera la clase de relación que mantienen entre sí los actantes del relato, una relación jerárquica que sostiene el sentido de las acciones que se desarrollan. El

logro de la reformulación conlleva un desplazamiento de sentido que debilita la historia.

Por su parte, los niños del tercer curso de la escuela rural utilizan el discurso directo o lo narrativizan. Las intervenciones en el discurso directo conservan la modalidad de los diálogos de la versión escuchada, que no tienen un alto grado de dramaticidad ni énfasis. Recordemos, además, que tres cuentos omiten uno de los tratos, el espacio de habla más constante en la narración. Estas omisiones, sumadas a las alteraciones de orden, señalan también el carácter fragmentario de algunos de estos relatos.

Cabe observar también que hay niños en los cuatro cursos que producen una combinación de perspectivas, aunque la mayoría pertenecen al quinto curso de la escuela urbana. Generalmente utilizan el discurso indirecto en el primer espacio de habla que corresponde a la situación inicial. Los niños "caracterizan" este discurso que forma parte del marco de la narración. Por el contrario, en los otros tres espacios, en los que instauran los pactos injustos, los niños prefieren "re-presentar" el punto de vista del hablante original (Lucy 1993). Es necesario destacar el grado de flexibilidad que supone el hecho de que los niños puedan combinar perspectivas en el discurso referido. Este logro se concentra en el quinto curso de la escuela, pues los otros cursos no utilizan casi el discurso indirecto.

2.2.3.Resumen

Los cuentos presentan, como las cartas, determinados grados de discontinuidad que se manifiestan en la omisión de episodios, en la alteración del orden de los mismos, en el cambio de las competencias modales de los actantes o en la atribución de las acciones al agente contrario. Debemos pensar entonces que en todos los textos se encuentra

> alguna instancia de heterogeneidad en la medida en que el sujeto que textualiza fluctúa en su funcionamiento en el lenguaje desde posiciones en las que es capaz de reconocer los fallos en su propio discurso, y remediarlos, e instancias en las que esos fallos escapan totalmente a su control (Desinano 1999: 22).

Sin embargo, esta heterogeneidad es más notoria en algunos cuentos del quinto curso de la escuela urbana y del tercer curso de la escuela rural. En estos casos los niños sólo pueden repetir fragmentos del relato escuchado sin lograr dar cuenta de su sentido. Estos fragmentos alcanzan distintos grados de cohesión, pero no llegan a constituir un relato por sí mismos. Así como también sucede en la carta, la repetición fragmentaria del cuento escuchado indica que los sujetos no alcanzaron a constituirse en el lenguaje como sujetos enunciadores de su propio discurso. No es casual que este rasgo, aunque menos pronunciado que en la carta, vuelva a darse en los niños más pequeños y con menor contacto con lengua escrita. Otra explicación de este fenómeno radica en la complejidad del proceso de escritura: el costo que representa el hecho de escribir es tan alto que disminuye la posibilidad de planificar el texto que se escribe en el nivel global.

Por el contrario, la mayoría de los relatos del quinto curso en las dos clases de escuela y del tercer curso de la escuela urbana logran formularse como relatos completos, en los que las discontinuidades son mínimas y no dificultan la interpretación de los sucesos centrales. Así, a diferencia de lo que veíamos en la carta, es evidente que los niños de las escuelas rurales asumen sin dificultad su posición de narradores y que lo mismo sucede con la mayoría de los niños de la escuela urbana. Probablemente este hecho deriva de la familiaridad con el género discursivo, la narración, el más extendido de los discursos sociales y el primero que los niños pueden construir en forma monologal.

Como hemos dicho antes, entendíamos que era necesario dar cuenta de las características de los textos escritos por los niños. Lo hemos hecho utilizando estos parámetros que permiten aproximarnos a las distintas maneras en que estos textos incluyen lo hablado en lo escrito, según su grado de acercamiento a lo concepcional hablado. Estos rasgos aumentan en las cartas y en los cuentos escritos por los niños de las escuelas rurales. En efecto, así como sucede con las cartas, también los cuentos manifiestan distintos grados de inserción de lo hablado en lo escrito; aunque, como hemos visto en el uso del discurso indirecto en el quinto curso de la escuela urbana o en lo que hemos llamado diálogo dramatizado en el tercer curso de la escuela urbana, se observan también transformaciones que procuran acercar la versión oral escuchada a las características propias de un cuento escrito.

3. ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DE MARCAS GRÁFICAS EN LOS TEXTOS

3.1. MARCAS DE LA ZONA VISUOGRÁFICA EN LAS PARTES INICIALES Y TERMINALES DEL TEXTO

En este apartado analizaremos las partes iniciales y terminales de los textos, pero no consideraremos el núcleo textual que será analizado en los apartados siguientes (§ 3.2. en adelante). Creemos que tales partes son las más apropiadas para establecer la forma en que los niños plasman visualmente el texto en la página, utilizando los recursos de la zona visuográfica.

En la carta la parte inicial corresponde al encabezamiento, con el lugar, la fecha, el vocativo epistolar y las fórmulas de encabezamiento. La parte terminal corresponde al cierre de carta, con las fórmulas de despedida, firma y posdata. En el cuento la parte inicial corresponde al título y la parte terminal a la evaluación del cuento, a las fórmulas de cierre o a expresiones que señalan el cierre del cuento y la firma. Estudiaremos también aquí la delimitación externa del núcleo textual a través de la mayúscula inicial y el punto final. Como ya se habrá observado, no todas estas partes tienen el mismo estatuto. Las convenciones de cada uno de los géneros exigen la presencia de algunas de ellas y en otros casos su presencia es opcional, como el lugar, la fecha o la posdata en la carta o la evaluación, las fórmulas de cierre y la firma en el cuento.

En primer lugar, consideraremos cuáles de estas partes están presentes en los escritos y, en segundo lugar, las clases de marcas de la zona visuográfica que los niños seleccionan para estas partes. Presentaremos a continuación en un cuadro el número de cartas que poseen las partes iniciales y finales. Cada una de las partes consideradas se dispone en columnas. Horizontalmente se leen los cursos y la clase de escuela:

Cuadro Nº 5. Número de cartas que contienen las partes iniciales y terminales

Número de cartas que contienen las partes iniciales y terminales							
Curso y escuela	Lugar	Fecha	Vocativo	Saludo	Despedida	Firma	Postdata
5º EU	14	13	14	12	13	11	6
5º ER	10	13	14	8	14	11	5
3º EU	14	14	14	7	12	14	2
3º ER	14	14	14	7	13	12	8

Las partes obligatoriamente establecidas por las convenciones son las que se encuentran en casi todos los textos o en gran parte de los mismos, como el vocativo o el saludo de despedida. No siempre se registra la presencia de un saludo inicial cuyo uso es sólo mayoritario en el quinto grado de la escuela urbana. Hemos dicho ya que las escuelas rurales respondían una carta recibida y que, por lo tanto, no era necesario un saludo inicial, pues para los niños la comunicación continuaba. Los niños del tercer grado de la escuela urbana fueron más sensibles a la inserción institucional de la comunicación, según podemos inferir de sus opciones enunciativas y de los temas elegidos. Probablemente entendieron que el acuerdo entre las escuelas eximía del saludo inicial y que, por esa razón, podían entrar directamente en los núcleos textuales de autopresentación e indagación de información sobre el otro.

Por otra parte, todos los textos registran despedida, por lo que debemos entender que la mayoría de los niños dan el contacto interpersonal por existente desde el principio de la comunicación. Ahora bien, los textos que no tienen despedida tampoco registran saludo, lo que indica un descenso importante de la función de contacto y de comunicación. Sin embargo, esta situación sólo se presenta en cuatro cartas, una en el quinto curso de la escuela urbana, otra en el tercer curso de la misma escuela y dos en el tercer curso de la escuela rural.

El siguiente cuadro presenta el número de cuentos que poseen las partes iniciales y finales. Está diseñado de la misma manera que el anterior:

Cuadro Nº 6. Número de cuentos que contienen las partes iniciales y terminales

Número de cuentos que contienen las partes iniciales y terminales						
Curso y clase de escuela	Título	Mayúscula inicial	Sit. final y/o evaluación	Punto final	Fórmula de cierre o fin	Firma
5º EU	14	13	6	7	7	1
5º ER	14	12	12	9	3	6

3º EU	14	13	8	8	4	8
3º ER	14	10	7	4	2	12

Como vemos en el cuadro, todos los cuentos presentan el título que, como veremos más adelante, en muchas ocasiones está duplicado o triplicado. Casi todos los niños señalan el inicio del cuento a través de la mayúscula inicial. El porcentaje más bajo corresponde al tercer curso de la escuela rural, es decir, a los más pequeños y con menor escolarización; sin embargo, aun en este curso, el señalamiento es ya mayoritario, pues alcanza a un 71 %. En el quinto curso de la escuela rural es de un 86 %. En los dos cursos de la escuela urbana se sitúa en un 93 %.

Sin embargo, no sucede lo mismo en el señalamiento del final a través de marca gráfica. Hay punto final en el 64 % de los cuentos del quinto curso de la escuela rural, en el 57 % de los textos del tercer curso de la escuela urbana. Esta marca sólo se presenta en la mitad de los cuentos del quinto curso de la escuela urbana y en un tercio de los del tercer curso de la escuela rural. Cabe observar, además, que hay diferentes maneras de señalar el final: el espaciamiento que señala la evaluación del cuento, espacio presente en la mitad de los cuentos del tercer curso de la escuela rural; las fórmulas orales de cierre; la palabra fin y oraciones como *así termina esta historia*, presentes en muchos textos del quinto curso de la escuela urbana. Hay sólo cuatro cuentos por curso en los que no se señala el final de ninguna manera, en el tercer curso de la escuela rural son tres los que no lo hacen. Los cuatro cuentos del tercer curso de la escuela urbana en los que se da esta situación están incompletos.

De ambos cuadros se desprende que las partes establecidas convencionalmente se encuentran presentes tanto en la carta como en el cuento, exceptuando el punto final en este último caso. Se firma mucho menos el cuento que la carta, lo que puede indicar que los niños establecen claramente que no son los escritores del cuento sino que más bien se trata de un cuento que pertenece a otra voz, de la que ellos son simplemente continuadores. Los más pequeños son los que más firman los textos, pero mientras la escuela urbana lo hace con lápiz y en lugares marginales de la página, los niños de la escuela rural enfatizan esa firma a través del color.

3.1. Clases de marcas gráficas en las cartas

Indicaremos a continuación la clase de marcas que encontramos en estas partes iniciales y terminales de los textos. Extrajimos el porcentaje tomando como total el número de textos que registra esa parte, o sea que los datos de los dos cuadros anteriores brindan en cada caso el número total que constituye nuestro 100%. La suma de estos porcentajes no suma 100% en las columnas marcadas por aterisco porque las clases de marcas se combinan en distintas medidas. Estas marcas en ocasiones son las que establecen las convenciones, aunque no siempre estén ubicadas en el lugar adecuado. En otros casos se trata de innovaciones que, como ya dijimos, siempre son posibles en la zona visuográfica. Consignaremos dichas marcas con el porcentaje en el que son usadas sobre el total de apariciones de la parte considerada. No hemos considerado de una manera particular el lugar en el que estas partes se sitúan en la página porque salvo contadas excepciones lo hacen de la manera en que prescriben las convenciones. Si la parte que consideramos no posee ninguna otra marca visuográfica además de esta disposición que ya de por sí la caracteriza, señalaremos esos casos con ø. No hemos considerado la puntuación en el saludo, excepto en el caso de signos de exclamación e interrogación, porque al estar más integrado al núcleo textual conviene analizarlo cuando abordemos el problema de la segmentación interenunciado. En las columnas se registran las partes iniciales y terminales de la carta y horizontalmente los cursos estudiados:

Cuadro Nº 7. Clases de marcas gráficas en las partes iniciales y terminales de la carta

Partes iniciales y terminales de la carta						
Curso y esc.	Lugar[8]	Vocativo	Saludo*	Despedida*	Firma*	Postdata

[8] No hemos considerado necesario considerar el señalamiento de la fecha por separado porque no se registran marcas en particular, salvo en el quinto curso de la escuela rural en el que se usan las barras inclinadas (//) en un 54 % de las cartas.

5º curso. EU	coma (54%) ø (46 %)	dos puntos y espacio (79 %) espacio (14 %) ø (7 %)	exclamación interroga-ción (58.4 %) otros	punto y aparte o espacio[9] (62 %) exclamación (15 %) tipo y tamaño de letra (15 %) coma, mayúscula (15 %) subrayado (7 %) ø (7 %)	tipo y tamaño de letra (18 %) subrayado (18 %) dos puntos (9 %)	siglas (100 %)
5º curso. ER	coma (30 %) espacio (40 %) color (7 %) ø (23 %)	dos puntos y espacio (64 %) espacio (22 %) dos puntos, espacio y color (7 %) ø (7%)	exclamación (37.5 %) espacio[10] (12.5 %) otros	espacio (71 %) color (29 %) tipo y tamaño de letra (14 %) subrayado (7 %) coma (7 %) ø (21 %)	firma[11] u otro: (36 %) color (36 %)	siglas (60 %) tipo de letra (20 %)
3º curso. EU	coma (14 %) color (7 %) ø (79%)	dos puntos y espacio (86 %) dos puntos, espacio y color (14%)	interroga-ción y exclamación (42,8 %) color (14.3 %) otros	espacio (92 %) tipo y tamaño de letra (36 %) color (25 %) exclamación (17 %)	firma (14 %) color (14 %) subrayado (7%) tipo y tamaño de letra (7 %)	siglas (100%)
3º curso. ER	coma (14%) ø (86%)	dos puntos y espacio (86 %) espacio (14 %)	interroga-ción y exclamación (14.3 %) espacio (7 %) color (14.3 %) otros	espacio (92 %) tipo y tamaño de letra (33 %) subrayado (33 %) exclamativas (8 %)	subrayado (25 %) firma (17 %)	siglas o palabra (75 %) lápiz (12%) espacio (25 %)

Como vemos, las marcas seleccionadas son, en general, las que prevén las convenciones: coma entre lugar y fecha, dos puntos en los vocativos epistolares, signos enfáticos en el saludo y en la despedida, variaciones tipográficas en las partes terminales de la carta.

[9] En esta columna nos referimos a la existencia del espacio que separa la despedida del cuerpo de la carta.

[10] En este caso el saludo está incorporado al vocativo epistolar, luego se sitúan los dos puntos y se continúa escribiendo la carta.

[11] Significa que los niños han explicitado antes de la firma la palabra, esto es, *firma:* o *atentamente:*

Sin embargo, no siempre el lugar en el que se colocan estas marcas es el previsto por las convenciones. Por ejemplo, en algunos vocativos de la escuela rural podemos encontrarnos con los dos puntos colocados en lugares arbitrarios[12], como:

Querida amiga: Ana
Querida: Bárbara Field:
Querida: Maira

Ahora bien, la mayor variedad de recursos —color, espacio, subrayado y variaciones tipográficas— se concentra particularmente en la despedida y la firma. Citamos a continuación algunos ejemplos:

Espero tu respuesta

Con afecto PABLO

(Pablo, 5º curso, EU)

Podemos observar que los cambios tipográficos se acumulan en la parte final de la carta: el cuerpo está escrito en letra cursiva, en la despedida se utiliza imprenta minúscula, en la firma se aumenta el tamaño y se utiliza letra de imprenta mayúscula. No es casual que sea en la firma el lugar en el que se realiza el mayor trabajo gráfico. En efecto, no sólo hay un cambio de tamaño y tipo de letra, sino también un dibujo en relieve del nombre. De este modo, la carta se cierra con un efecto de fuerza creciente que culmina en la firma, en el nombre propio, en donde se condensa la identidad social de quien no ha hecho otra cosa en la carta que presentarse a sí mismo.

El otro lugar en el que se concentran las marcas gráficas es en las despedidas. En las despedidas, así como en el saludo, prevalece la función interpersonal, pues en

[12] Como veremos en el capítulo siguiente, no se trata simplemente de que los niños ignoran el lugar en el que se coloca la marca, sino de una decisión que separa el nombre propio de la calificación de la relación interpersonal. Esta observación puede extenderse a muchos de los usos no convencionales infantiles.

ambos lugares se establece con más claridad la relación con el otro. Sin embargo, como hemos visto, esta relación es aún más intensa al finalizar la escritura de la carta, después del largo ejercicio de hacer presente al otro a través de la escritura. Recordemos que en las cartas puede faltar el saludo inicial, pero no la despedida. Podemos ver a continuación no sólo cómo Ana cambia el tipo y el tamaño de letra en la despedida —una carta escrita con letra cursiva—, sino cómo los signos de exclamación están dibujados. De este modo, las marcas gráficas duplican el énfasis en la despedida, que se recorta como un lugar de fuerte intensidad:

¡CHAU!

(Ana, 5º curso, EU)

Veremos a continuación una carta en la que el uso de color refuerza el recorte que ya realiza el espacio de las partes del texto. Así, partes iniciales y finales se escriben con azul y el cuerpo del texto con rojo. Lugar y fecha se segmentan, además, por medio de recursos no convencionales: en lugar de la coma el espacio y en lugar de las preposiciones una barra de color rojo, en un estilo administrativo que se utiliza en varias cartas de este curso. El color recorta también el saludo del resto de la carta. En efecto, la mayúscula inicial en azul abre el saludo, el espacio lo segmenta en las tres unidades de sentido que lo constituyen y un punto azul lo cierra. En adelante, el único color utilizado será el rojo. La despedida instala nuevamente el azul de la apertura. La interjección *chau* se refuerza con un recurso verbal, el vocativo, y con un recurso gráfico, el subrayado. El vocativo elegido en el saludo y en la despedida, el nombre propio de la interlocutora, constituye una estrategia de cortesía positiva, pues indica al otro familiaridad y cercanía en el trato. El doble subrayado enfatiza aún más la despedida y refuerza su importancia:

Santa Barbara 11/11/1998

Hola agustina soy yo Miguel el amigo tuyo que te está escribiendo esta carta. Me gustaría conocer su escuela (...)

chau Agustina

Firma: Miguel Eduardo López

(Miguel, 5º curso, ER)

En la carta de Miguel observamos un procedimiento que resulta extraño en primera instancia: la palabra *firma* antes de la firma. Como hemos visto en el cuadro, aparece en algunas cartas de la escuela rural y de los más pequeños de la escuela urbana. Decimos que puede resultar extraño porque en una carta los espacios están muy convencionalizados y delimitan por sí mismos el lugar de las partes iniciales y finales, incluida la firma. Por ello, en una carta personal, el recurso verbal es redundante respecto del espacio. No sucedería así, probablemente, en una carta de índole administrativa, pues en Argentina, muchas veces las palabras firma y sello se imprimen en los formularios que los usuarios deben llenar.

Probablemente entre los recursos gráficos menos previsibles en las cartas está el uso del color, especialmente utilizado en el tercer curso de la escuela urbana y en el quinto curso de la escuela rural. El color es uno de los recursos que otorga mayor relevancia perceptiva a un segmento, por lo que pertenece al orden de la inmediatez. Cuando se usa el color, como ya dijimos, no se requiere analizar la estructura de la cadena verbal como sucede cuando se usa la puntuación. Sin embargo, podemos notar aún más diferencias: su uso no está prescrito sino que es voluntario; como hemos visto en los ejemplos de la introducción, no siempre es arbitrario sino que es motivado y, finalmente, calificación y segmentación funcionan simultáneamente: en el mismo momento en el color recorta un segmento lo enfatiza. A continuación veremos otros ejemplos en los que dos colores vivos se agregan a otras marcas de énfasis, el subrayado y un recuadro. Ambas marcas destacan el vocativo epistolar: el primer lugar en el que se establece un contacto con el interlocutor y se define la clase

de relación que se entabla con él. Como en todas las cartas que estudiamos, esta relación se define en el orden de la familiaridad y del afecto: el otro es un amigo, alguien cercano y querido.

Querida Dolores

(Gala, 3º curso, EU)

Amiga Ana Luz :

(Catia, 5º curso, ER)

A continuación veremos otra carta, semejante a la de Miguel, en la que los recursos de la zona visuográfica, recortan y definen el diseño total de la página. Los distintos colores, utilizados en recuadros o en las letras, y los cambios de tipo y tamaño de letra destacan todas las partes iniciales y finales de la carta —los datos de lugar y fecha, el vocativo epistolar, el cuerpo, la despedida y la firma—. De este modo, si la carta es ya un texto que se dispone espacialmente en la página, en el que cada parte tiene su lugar, las marcas gráficas modulan con distinta intensidad cada paso en la relación con el interlocutor. Esta conciencia gráfica coexiste con la ausencia de puntuación interna. Como vemos en los renglones que hemos transcrito, los enunciados se suceden unos a otros sin marca gráfica entre ellos, salvo la unidad gráfica del renglón, cuyo inicio se señala con mayúscula.

Miércoles 11 de Noviembre

Querida amiga: ana

Hola Ana yo me llamo Patricia tengo 12 años
Tengo una primita que tiene 5 años y es blanca se llama Gabriela
Es muy juguetona juega con las muñecas y con los autitos mucho yo

sí tengo 3 hermana/o son muy cariñosos y son hinchas de River (...)
y esta carta te escribo con un buen cariño a ti. Ana Valentina Sardi.

¡CHAU!
¡CHAU!

firma: Patricia Cutipa

(Patricia, 5º curso, ER)

Como hemos podido ver, en las partes iniciales y finales de la carta se concentra la mayor cantidad y variedad de recursos visuográficos. Muchas veces los efectos son inesperados y distintos en cada caso, porque los recursos son diversos y se combinan de distinta manera cada vez. Los niños innovan permanentemente en la zona visuográfica, como hemos podido ver en el uso de subrayado, el color, los distintos tipos y tamaños de letra, los recuadros, el dibujo de la puntuación, etc.

Puesto que no se trata de recursos impuestos por las convenciones, son agregados absolutamente voluntarios de los sujetos que escriben. Tales decisiones inscriben la presencia del sujeto enunciador, que decide recortar materialmente una expresión e imprimirle intensidad, diferenciando gradualidades a través de tamaños, colores, formas. Se trata, sin duda, de un desbordamiento del sujeto, imposible de pensar en otras clases de cartas, como las comerciales. En efecto, cuando la escritura no sólo acepta sino que procura sostener la distancia que existe con el interlocutor y le otorga predominio al propósito informativo de la comunicación (Landowsky 1997), estos recursos no sólo son innecesarios sino que estarían totalmente fuera de lugar. Debemos, aceptarlos, pues como expresión de un sujeto que se apropia de la materialidad de la página con el objeto de volverla flexible para expresar la fuerza de la relación con el otro ausente.

Estas innovaciones se acumulan y se intensifican fundamentalmente en los lugares en los que se inscribe la relación entre enunciador y enunciatario, esto es, en los desembragues enunciativos (Cfr. Capítulo 2) que señalan las coordenadas de persona, lugar y tiempo en las que se escribe la carta. Cabe entonces reflexionar en la afirmación de Vachek (Cfr. Cap. 1) respecto de la capacidad de la norma de lenguaje escrito de expresar el aspecto comunicativo de la reacción del usuario de lenguaje, frente a la capacidad de la norma de lenguaje oral de expresar también el aspecto emotivo. Probablemente recursos como el espacio, el color, el subrayado remiten directamente al sujeto de la enunciación y a los aspectos emotivos de la comunicación, pues se sitúan justamente en los lugares de mayor tensión enunciativa.

3.1.2. Clases de marcas gráficas en el cuento

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Veremos a continuación el uso de estos recursos en el cuento. El cuadro está diseñado de la misma manera que el anterior. En las columnas se sitúan las partes iniciales y terminales del cuento y cada fila corresponde a los cursos que estudiamos. Esta vez hemos tenido en cuenta dos delimitadores externos que no hemos estudiado de manera particular en la carta: la mayúscula inicial y el punto final. Pensamos que la disposición gráfica del cuento hace que estos delimitadores sean fundamentales, pues son prácticamente los únicos. En la carta, cada parte inicial o terminal es un delimitador: el vocativo epistolar, la despedida y la firma.

Los totales y los porcentajes se calcularon de la misma manera que en el cuadro anterior. Hemos optado también por no tener en cuenta el lugar en el que estas partes se sitúan en la página porque siempre lo hacen de la manera en que prescriben las convenciones. Si la parte que consideramos no posee ninguna otra marca visuográfica además de esta disposición que ya de por sí la caracteriza, señalaremos esos casos con ø.

Cuadro Nº 8: Clases de marcas gráficas en las partes iniciales y terminales del cuento

Partes iniciales y terminales del cuento						
Curso y clase de escuela	Título*	Mayúscula inicial	Sit. final y/o evaluación	Punto final	Fórmula de cierre o fin	Firma

5º curso. EU	subrayado (21 %) comillas (21 %) dos puntos (7 %) paréntesis (7 %) ø (29 %)	mayúscula (100 %)	punto y aparte (67 %) punto (17 %) tipo de letra (17 %) ø 0 %	punto (100 %)	tipo y tamaño de letra, color, subrayado	-
5º curso. ER	color (79 %) tamaño, tipo, grosor (12 %) comillas (12 %) subrayado (7 %) ø (0 %)	mayúscula (75 %) mayúscula de color (17 %) guión y mayúscula (8 %)	coma (17 %) punto y aparte (8 %) espacio (17 %) punto (8 %) ø (42%)	punto (77.8 %) punto de color (22.2 %)	tipo y tamaño de letra, subrayado	color (16.7 %) subrayado (16. 7 %)
3º curso. EU	tipo y tamaño de letra (50 %) color (36 %) comillas (36 %) subrayado (21 %) ø (14 %)	mayúscula (100 %)	punto y aparte (37 %) espacio (26 %) ø (37 %)	punto (100 %)	tipo y tamaño de letra, subrayado, color	tipo (12.5 %) lápiz (37.5 %)
3º curso. ER	color (50 %) comillas (12 %) subrayado (7 %) ø (29 %)	mayúscula (70 %) mayúscula de color (30 %)	espacio (86 %) ø (14 %)	punto (75 %) punto de color (25 %)	tipo de letra, color, tamaño, subrayado	color (41.6 %)

La delimitación externa del cuento a través de la mayúscula y el punto final es total. De la misma manera que en la carta, también podemos decir que en las partes iniciales y terminales del cuento se concentra la mayor cantidad y variedad de recursos visuográficos. Se trata de lugares, como el título y la evaluación, en los que se inscribe con mayor fuerza el enunciador y manifiesta su relación con lo enunciado.

El cuento de Pabloestá escrito en su totalidad en letra cursiva. La evaluación, situada al final de la página, figura en letra de imprenta minúscula y en posición central. De este modo, el estilo visual diferencia y destaca en el escrito dos partes, la narración en sí y la evaluación. En cada una de ellas el narrador interviene de modo absolutamente diferente: mientras que al narrar da cuenta de la sucesión de acciones y de las relaciones que mantienen entre sí, al evaluar lo narrado, lo valora afectiva o

cognoscitivamente y sintetiza la dirección general de las acciones. Como sostiene Mink, "Même quand tous les faits sont établis, il reste toujours le problème de leur compréhensión dans un acte de jugement qui arrive à les tenir ensemble au lieu de les voir en série" (cit. por Adam, 1992: 56). En este caso, la evaluación convierte a todo el relato en las premisas de una argumentación, premisas que sostienen la conclusión final, una conclusión que contradice un topos: la imagen del zorro en la narración de tradición oral:

(...) y cuando vieron qué le tocaba a quién el zorro se llevó las raíces y las flores y el quirquincho se llevó las mazorcas.

Esto demuestra que el zorro no es tan astuto

(Pablo, 5º curso, ER)

Otro aspecto destacado por los recursos visuográficos es la palabra *fin* al terminar el relato. Este recurso verbal, que opera como indicación metatextual para indicar que la narración se ha terminado, es propio de los cuentos infantiles escritos y de las viejas películas. Tanto en esos géneros como en los escritos que estudiamos, la palabra presenta un diseño especial: no sólo se destaca el tipo y el tamaño de letra, sino también el color y el dibujo. Tal diseño funciona pragmáticamente, desborda la función metatextual de la palabra y acompaña de modo simbólico el efecto de euforia que produce en el lector el fin de la narración:

Entonces el zorro aprendió que con el quirquincho no se juega.

FIN

(Juan José, 5º grado, EU)

A continuación observaremos otra opción de cierre: la fórmula del cuento oral *colorín colorado este cuento se ha terminado*. Tal fórmula clausura el relato; pero en este caso también clausura la página, pues se sitúa en el final, incluso después de la

firma, destacada por un subrayado. Cabe observar que esta expresión de cierre ocupa todo el renglón y que fragmenta con mayúsculas y espacios los tres segmentos rítmicos que componen la expresión: *colorín/ colorado/ este cuento se ha terminado*. Las mayúsculas de *colorín, colorado* se sitúan, además, en las sílabas tónicas de las dos palabras. Esta disposición espacial contrasta con los recursos utilizados en la narración, que nunca ocupa todo el renglón sino sólamente la mitad. Además, podemos observar que en el final del relato el cambio de renglón no es gratuito, pues cada uno está ocupado por un segmento rítmico diferente. Los recursos visuográficos acompañan así, y definen, una percepción sonora del final del relato:

(...) y el quirquincho plantó choclo
y el zorro quedó con la raíz y la flor
y el quirquincho quedó con todo
la mazorca y con granos de maíz

Firma Miguel Eduardo López

ColoRín ColoRado Este cuento ha terminado

(Miguel, 5º curso, ER)

Otro lugar destacado por los recursos visuográficos es el título del cuento. Su sola presencia indica ya un compromiso del narrador para con el lector pues, como sostienen Brown y Yule, constituye un mecanismo de tematización especialmente poderoso. La tematización crea expectativas, razón por la cual, como sostienen estos autores, "los elementos tematizados proporcionan no sólo un punto de partida sobre el cual se organiza lo que le sigue, sino un punto de partida que restringe la interpretación del resto" (1993: 174). Este hecho explica que en muchos cuentos hay no sólo un título, sino dos y hasta tres:

Los socios de la siembra El zorro y el quirquincho El socio y el trabajador

(Diego, 3º curso, ER)

Diego utiliza el color rojo en su título como una manera especial de destacarlo. Es notable la presencia de otro color en el artículo inicial, recurso que también emplean muchos niños en las mayúsculas que inician texto, en especial en las escuelas rurales. Ahora bien, estos títulos merecen un análisis específico, pues los tres destacan, en su sucesión, los puntos conflictivos del relato. El primero, *los socios de la siembra*, da cuenta de la puesta en relación que permite la confrontación de competencias, porque instala un parecer, una sociedad en la que todos los participantes cuentan con iguales derechos e iguales obligaciones. Especifica, además, que se trata de una sociedad en un mundo agrícola. En segunda instancia se nombran los individuos que, como están tematizados, *el zorro y el quirquincho*, interpretamos que serán las entidades temáticas, es decir, los socios. Finalmente, una tercera nominación reformula la calificación de los personajes, que son designados esta vez por los papeles que les toca desempeñar: *el socio y el trabajador*. Diego elige así dar cuenta del nivel del ser, esto es, de la existencia de una jerarquía real de poder que subordina uno de los actantes al otro, y que, por tanto, introduce en la sociedad distintas obligaciones y derechos. De este modo, los tres títulos anuncian sucesivamente los nudos de poder y de hacer que ponen en marcha la narración.

A continuación veremos en otro cuento la selección de dos títulos menos específicos: las entidades temáticas y su papel. De este cuento seleccionamos también la palabra *fin*; pues el principio y el final del escrito concentran un importante trabajo gráfico, en el que se suman dos colores, recuadros, dibujos de letras y subrayado:

(Wilson, 5º curso, ER)

Los niños de la escuela urbana también seleccionan sólo uno o dos títulos que tienen marcas gráficas como comillas, subrayados, variaciones tipográficas y tamaño. Podemos ver a continuación uno de los títulos que adquiere mayor relevancia perceptiva por el tamaño de la letra, el subrayado y el uso de dos colores. El título domina la página escrita. Anuncia en grandes caracteres la historia de una sociedad, pues destaca los papeles temáticos de los participantes definidos por la reciprocidad de la misma relación: *los socios*. Su generalidad tiene el valor de la ironía, pues el relato es, en verdad, un relato acerca de la desigualdad de poder y de las compensaciones provisorias, conseguidas merced al saber. Sin embargo, es justamente el establecimiento de la sociedad la que permite que los participantes confronten sus competencias, por lo que se entiende que Natalia lo destaque:

LOS SOCIOS

El zorro le dijo al quirquincho:

-¿Querés ser mi socio?-

-¡Me encantaría!-

(Natalia, 3º curso, EU)

Se puede apreciar que en la escuela rural algunos niños señalan con recursos adicionales, verbales o visuográficos, el inicio y el final del cuento. Observaremos a continuación el cuento de Patricia, en el que el color recorta en la página los espacios del relato. Sin embargo, podemos enriquecer aún más esta reflexión con una interpretación más arriesgada: los colores acompañan simbólicamente los tiempos que constituyen el texto, esto es, los ritmos de palabra y silencio. Intentaremos sostener este comentario. En una primera mirada distinguimos tres colores: el rojo, el azul y el amarillo:

El zorro y el quirquincho

Era una sociedad el zorro le dijo a su compadre que hagamos una sociedad y el zorro dijo para vos de abajo y para mi de arriba el quirquincho decidio sembrar papa y cuando iba a cosechar el quirquincho y el zorro el zorro le tocó las hojas y el quirquincho se llevo todas las papas y despues el zorro le dijo para vos de arriba y para mi (...)

(...) porque el quirquincho era muy picaro

(Patricia, 5º curso, ER)

Los tres colores parecen tener lugares de distribución específicos. En efecto, el azul y el rojo se utilizan en la zona verbal. El rojo se ubica en lugares puntuales de comienzos: título y mayúscula inicial. El azul es el color del relato en sí, acompaña en su extensión el acontecimiento del relato, su duración. El amarillo rodea la palabra, sea en recuadro, sea en recursos de apertura y cierre. Una raya de este color abre el cuento y otorga la palabra a un personaje, el narrador, que con este recurso pasa a ser parte de la misma ficción. Le sigue, como dijimos, la mayúscula de color rojo que señala el inicio del relato, el inicio de lo exclusivamente verbal. El cuento en sí tiene en todo su desarrollo el mismo color, el azul, y, cabe destacar, ninguna otra marca gráfica que establezca segmentación alguna en su interior. El final se señala con un punto de color amarillo de tamaño inusitadamente grande. El mismo color, el amarillo, abre y cierra gráficamente el cuento, lo dispone en el espacio; pero al mismo tiempo es símbolo de los intervalos de silencio que rodean el acontecimiento de la enunciación. El relato se recorta así como un solo enunciado. Si el tiempo de la enunciación tiene una dimensión espacial, "una línea *que avanza* o *por la que se avanza*" (Dorra, 1998: 28) y la escritura justamente proporciona un espacio en el que ese tiempo se plasma, podemos precisar la función de estos recursos. Colores, recuadros, subrayados, tipos y tamaños de letra, parecen acompañar los tiempos de la

enunciación, constituyendo las tres formas básicas de percepción temporal: futuro, presente y pasado. Hemos visto como todos los niños —en particular los niños de las escuelas rurales— utilizan estos recursos de la zona visuográfica —especialmente el color—, para modular el momento en que el que la voz del enunciador es toda futuro, el momento en que la voz recorre el diálogo o el relato y el momento en que la voz va haciéndose pasado, hasta llegar al final, en el que ya todo es memoria (Dorra, 1998: 28).

En conclusión, hemos visto entonces la estrecha relación que se establece entre las partes iniciales y terminales de las cartas y cuentos, lugares en los que se ancla la enunciación, y los recursos visuográficos. Si bien la carta concentra mayor cantidad de recursos, posee también mayor cantidad de partes iniciales y terminales.

Los recursos utilizados son los convencionales, pero se suma el color, las variaciones tipográficas y el subrayado. Entendemos que estos recursos cumplen una doble función: por una parte, estructuran el texto y lo disponen jerárquicamente en el espacio; pero, por otra, constituye también una forma de enfatizar las partes que contienen la mayor tensión enunciativa y de incluir emotividad en la comunicación.

Los niños, sin distinción de curso ni de clase de escuela, parecen ser altamente conscientes de las posibilidades expresivas y de organización textual de estos recursos, específicos de la lengua escrita. Es así como son capaces de usarlos para otorgar a las distintas partes de un escrito distintos grados de relevancia perceptiva (*salience*) (Sharples, 1999: 134), priorizando en este caso las partes con mayor tensión enunciativa. Señalan la mayor relevancia perceptiva de las partes iniciales y terminales de la carta y del cuento de la siguiente manera:

- incrementan el "peso" de un enunciado o construcción aumentando su tamaño.
- separan el enunciado del cuerpo del texto a través del espacio o ubicándolo en un recuadro de color,
- distinguen su estilo visual utilizando un cambio en el tipo de letra o utilizando el subrayado,
- utilizan el color, sea en los recuadros, en los subrayados, o en las mismas letras.

Todos estos recursos, que afectan nuestro sistema visual, se combinan con una función pragmática: solicitar la atención de su lector hacia estas partes iniciales y terminales del texto, en las que se establece la relación con el otro, como sucede en la carta, o en las que se establece la relación del enunciador con lo enunciado, como sucede en el cuento. Si hacemos caso de Sperber y Wilson (1994), se trata de un comportamiento ostensible que señala una intención y garantiza relevancia al lector.

La relevancia de estas zonas se puede entender mejor si interpretamos la presencia de estas marcas en relación con los tiempos de la enunciación y de lo enunciado (Cfr. Cap. 3 § 2). Lo gráfico (con mayor precisión el espacio y los colores) se constituye en espacializaciones del tiempo de la enunciación, en espacializaciones visuales de la alternancia rítmica de palabra y silencio.

Sin embargo, no se trata solamente de una tensión temporal. Estos recursos modulan el total del recorrido otorgando distintos grados de intensidad afectiva y subjetiva, a cada paso del establecimiento de la relación entre el enunciador y su enunciatario, entre el enunciador y el enunciado. Constituyen así el resultado de un desbordamiento del sujeto, un desbordamiento absolutamente voluntario, una sobrecarga que indica que el sujeto se ha apropiado de un detalle del texto y ha decidido *mostrarse* en él, al tiempo que muestra su actitud hacia lo dicho y hacia el otro.

3.2. SEGMENTACIÓN DE ENUNCIADOS POR MEDIO DE MARCAS GRÁFICAS EN EL INTERIOR DEL TEXTO

En este apartado daremos cuenta de las marcas que aparecen en el núcleo textual cumpliendo una función de segmentación. Como hemos dicho en la introducción de este capítulo, nos enfrentamos a marcas de naturaleza muy distinta a la de las marcas que acabamos de ver: su presencia es el resultado de un análisis de la cadena verbal. Si, como sostiene Halliday (Cfr. Cap. 1 § 4.2), las marcas gráficas producen un efecto parentético que acompaña la jerarquía de unidades que constituye la lengua, comenzaremos a analizar las unidades mayores, los enunciados (§ 3.2), y luego analizaremos la forma en que las marcas recortan unidades en su interior (§ 3.3).

En este apartado, estudiaremos si existen o no marcas gráficas en los límites interenunciados (§ 3.2.1.); en segundo lugar, daremos cuenta de la relación que existe entre segmentación y conexión (§ 3.2.2.) porque, como hemos visto en los antecedentes de investigación, son dos aspectos estrechamente relacionados. La presencia y ausencia de marca gráfica depende en gran medida de la clase de conexión que se establece entre los enunciados. Finalmente (§ 3.2.3), daremos cuenta de la relación que existe entre organización del texto y clase de marca gráfica seleccionada.

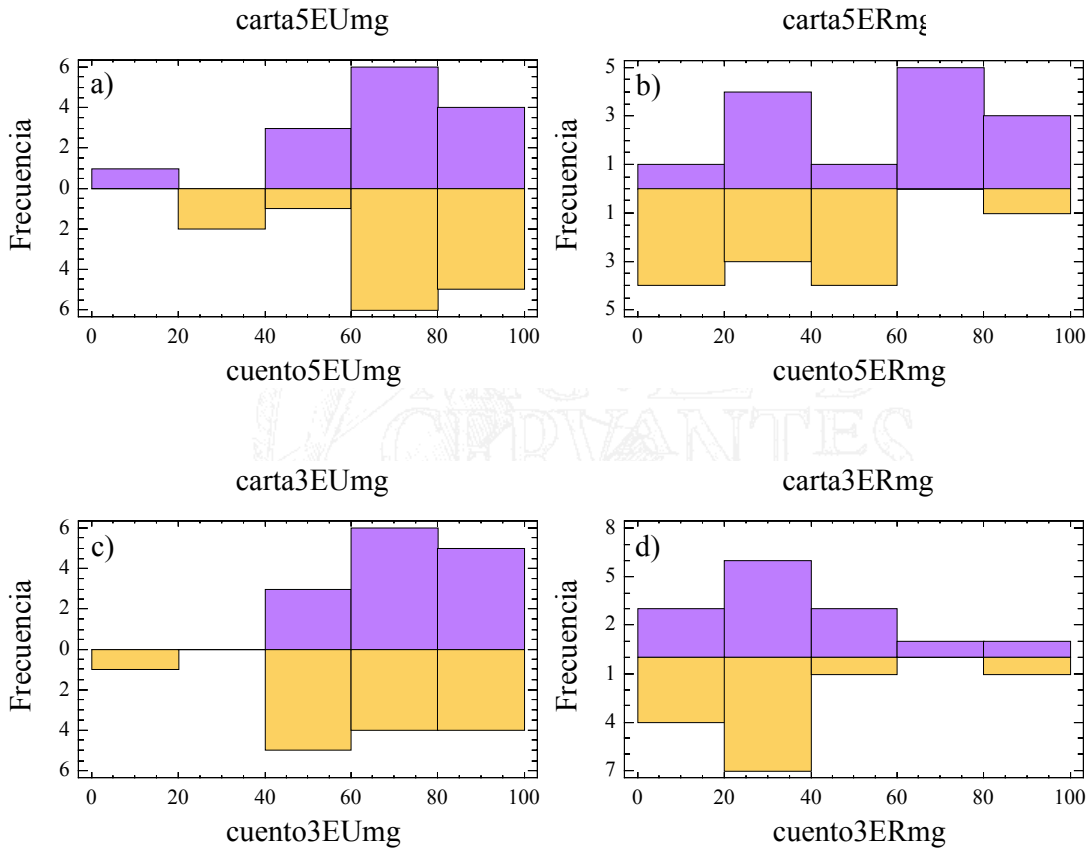
3.2.1. Presencia de marcas gráficas en los límites entre enunciados

Vamos a considerar a continuación los límites interenunciados que, en el núcleo textual, presentan marca gráfica. Realizaremos distintas aproximaciones descriptivas porque, al afectar al conjunto del texto, es el aspecto más difícil de manejar. En todas estas aproximaciones sostendremos como constante el estudio contrastivo por géneros discursivos.

Puesto que no se puede estudiar la cantidad de marcas sin tener en cuenta la cantidad de enunciados, hemos delimitado los enunciados con los criterios establecidos (Cfr. Cap. 3 § 4.1.2). Luego hemos calculado la cantidad de límites de enunciados que presentaban marca gráfica. Cabe aclarar que hemos considerado como marca gráfica, toda marca gráfica que hubiera en el límite, sea la marca que abre o la que cierra, sea una modificación tipográfica o un espacio. Puesto que la cantidad de enunciados varía en cada texto, para poder establecer comparaciones decidimos normalizar las medidas en relación con el tamaño. Para hacerlo hemos utilizado porcentajes, un procedimiento conocido por todos. La cantidad total de límites entre enunciados constituye nuestro 100%, y en relación con ese dato calculamos la cantidad de límites que presentaban marca gráfica en cada texto (Cfr. Anexo Nº 2).

Con el objeto de realizar un primer acercamiento a la presencia de marca gráfica en los límites interenunciado, es útil recurrir a un método de resumen de los datos que permita que nos representemos en qué forma están distribuidos los casos. Puesto que tenemos catorce textos por género, decidimos recurrir a intervalos de

amplitud veinte. Presentamos los resultados a través de gráficos para destacar las diferencias entre las frecuencias. Para ello hemos realizado histogramas comparando los géneros en cada curso y cada clase de escuela. El histograma de arriba, de color lila, corresponde a las frecuencias de la carta y el de abajo, de color crema, a las frecuencias del cuento. Horizontalmente se consignan los porcentajes de aparición de marca en los límites interenunciados de 0 % a 100 %, discriminados en intervalos de 20 %. Verticalmente se consigna la cantidad de textos que alcanza estos porcentajes:



a) Comparación de frecuencias de marcas gráficas en los dos géneros en el quinto curso de la escuela urbana
b) Comparación de frecuencias de marcas gráficas en los dos géneros en el quinto curso de la escuela rural
c) Comparación de frecuencias de marcas gráficas en los dos géneros en el tercer curso de la escuela urbana
d) Comparación de frecuencias de marcas gráficas en los dos géneros en el tercer curso de la escuela rural

Gráfico Nº 1

Histogramas comparativos de frecuencias en los dos géneros:

cantidad de marcas gráficas en los límites entre enunciados.

Como podemos ver en a), los textos escritos por el quinto curso de la escuela urbana se sitúan mayoritariamente por encima el 40 % de límites interenunciados en los que hay marca gráfica. Tres cuentos y una carta se sitúan por debajo de este límite.

En el quinto curso de la escuela rural (Cfr. b)) disminuye la presencia de marca en relación con sus pares de la escuela urbana y se observa una diferencia significativa entre los dos géneros. Es notoria la ventaja de la carta en cuanto a la presencia de marca en el límite entre enunciados. Más de la mitad de los textos se sitúa por encima del 60 % de límites señalados. Sin embargo, salvo una excepción, todos los cuentos se sitúan por debajo de ese límite, lo que indica que el cambio de género ha producido un claro aumento de la subpuntuación.

Los niños que asisten al tercer curso de la escuela urbana son los que más señalan con marca gráfica los límites entre enunciados en los dos géneros. Superan incluso a sus compañeros de escuela de más edad y escolarización. Como apreciamos en c), con la excepción de un cuento, la totalidad de los textos se sitúan por encima del 40 %. Sin embargo, se puede apreciar que la presencia de marca gráfica interenunciado es levemente superior en la carta.

Así como sus pares de la escuela urbana son los que señalan con mayor frecuencia los límites entre enunciados con marca gráfica, los niños del tercer curso de la escuela rural son los que menos lo hacen. En d) podemos ver que la mayoría de los textos se ubican por debajo del 40 % de límite interenunciado con marca, lo que supone un predominio de la subpuntuación en los dos géneros. De todos modos se puede apreciar nuevamente una leve ventaja de la carta sobre el cuento respecto de la cantidad de marcas entre enunciados.

De esta primera aproximación concluimos que existe una estrecha relación entre presencia de marca gráfica en el interior del texto y la variable contacto con lengua escrita. A mayor contacto con lengua escrita, mayor presencia de marca gráfica. De esta manera se puede explicar la diferencia entre los textos escritos por niños que asisten a la escuela urbana y niños que asisten a la escuela rural. Si pensamos que en cada límite entre enunciados podría ir o debería ir una marca

gráfica, es evidente que hay una subpuntuación que existe en casos aislados en los escritos de la escuela urbana pero que se vuelve general en los de la escuela rural. En la escuela urbana, como vemos, la escolarización no tiene mayor incidencia en este fenómeno, pues la presencia de marca es incluso superior en el tercer curso que en el quinto curso. Sin embargo, no debemos confundirnos y juzgar las implicancias de este hecho en forma aislada. La diferencia de edad y de escolarización se mostrará en otras instancias de la construcción de texto, como hemos visto ya en la forma en que unos y otros manejan el discurso referido. En la escuela rural, por el contrario, la escolarización es fundamental, pues sólo este factor puede explicar la notable diferencia que se establece entre el quinto y el tercer curso. Sin embargo, era esperable que la escolaridad tuviera distinto grado de incidencia en la zona rural y en la zona urbana. Sólo se puede apreciar con nitidez la fuerza de la escolarización en la escuela rural, pues ésta constituye la única manera que tienen los niños de establecer una relación con la escritura. Los niños de la escuela urbana, por el contrario, están inmersos en la cultura escrita y poseen múltiples maneras de acercamiento, no sólo a la escritura como notación, sino también a sus funciones y a las modalidades discursivas que ésta genera.

Por otra parte, también se observa que siempre se registra mayor presencia de marca gráfica en la carta que en el cuento. Esta tendencia es común a todos los cursos y clases de escuela, pero es leve en la escuela urbana, en la que el uso es más estable, y se pronuncia en la escuela rural. Si ya se puede hablar de subpuntuación en las cartas escritas por los niños que asisten a la escuela rural, la presencia de marca gráfica en los límites entre enunciados del cuento disminuye o desaparece absolutamente.

Ahora bien, al resumir los datos en una escala de intervalo, siempre se pierde algo de información importante. Para poder profundizar el estudio contrastivo por géneros de la cantidad de límites interenunciados señalados con marca gráfica, será necesario estudiar los comportamientos de cada uno de los niños en el cambio de género. Sólo así podremos confirmar la incidencia de esta variable en el aumento o en la disminución de presencia de marca gráfica interenunciado. Presentamos un estudio particularizado en los cuatro cursos considerados.

Hemos creído conveniente separar los niños que responden a la tendencia que parece ser general según los histogramas —es decir, los que disminuyen la cantidad de marcas gráficas cuando escriben el cuento— de los niños que se comportan de manera opuesta —es decir, los que aumentan la cantidad de marcas gráficas cuando escriben el cuento—. Los primeros se consignan en la columna de la izquierda y los segundos en la columna de la derecha. En cada fila se consigna el nombre del niño que escribió los dos textos que se comparan.

Cuadro Nº 9. Comparación porcentual de la cantidad de marcas gráficas en los límites entre enunciados: cartas y cuentos escritos por niños del quinto curso de la escuela urbana

Quinto curso. Escuela urbana							
Diferencia negativa en relación con el cuento				Diferencia positiva en relación con el cuento			
Niños	Carta	Cuento	Diferencia	Niños	Carta	Cuento	Diferencia
Lucas	76.9 %	33.3 %	43.6 %	Matías	4.8 %	64.3 %	59.5 %
Ma. Vict.	68.9 %	46.1	22.3 %	Ana	48.3 %	77.8 %	29.5 %
Pablo	100 %	79 %	21 %	Juan J.	75 %	93.4 %	18. 4 %
Alfonso	52.9 %	36.3 %	16.6 %	Victoria	50 %	64.4 %	14.4 %
Carolina	100 %	89.5 %	10.5 %	Antonella	78.8 %	84.2 %	5.4 %
Sofía	75 %	66.7 %	8.3 %				
Guadalupe	93.4 %	87.5 %	5.9 %				
Gonzalo	75 %	69.3 %	5.7 %				
Sabrina	94.1 %	90.9 %	3.2 %				

Como vemos, la mayoría de los niños que asiste al quinto curso de la escuela urbana utiliza menos marcas gráficas en el cuento que en la carta. Sin embargo, se trata de un descenso que podríamos calificar como escasamente significativo. Sólo hay una manifiesta variación en dos casos. Lucas señala casi todos los límites interenunciados en la carta y en el cuento la marca gráfica desciende de una manera notoria. Por el contrario, Matías utilizó marcas gráficas en el cuento cuando eran prácticamente inexistentes en la carta[13].

[13] Para explicar la situación de Matías, que contradice la tendencia general, debemos mencionar un detalle, que hubiera sido anecdótico de no haber sido por la fuerte incidencia que tuvo en los resultados que observamos. Matías es el único niño que escribió su carta fuera de la sala de clase porque estuvo enfermo el día en que todos lo habían hecho. Por el contrario, escribió el cuento con todos sus compañeros y en presencia de su profesora.

Cuadro Nº 10. Comparación porcentual de la cantidad de marcas gráficas en los límites entre enunciados: cartas y cuentos escritos por niños del quinto curso de la escuela rural

Quinto curso. Escuela rural							
Diferencia negativa en relación con el cuento				Diferencia positiva en relación con el cuento			
Niños	Carta	Cuento	Diferencia	Niños	Carta	Cuento	Diferencia
Luis M.	72.2 %	11.8 %	60.4 %	Rita	85.2 %	95.3 %	10.1 %
Jesús	77.8 %	27.8 %	50 %	Carlos	20.7 %	25 %	4.3 %
Vilma	100 %	59.1 %	40.9 %	Raúl	9.1 %	10.5 %	1.4 %
Catia	88.9 %	50 %	38.9 %				
Ricardo	33.3 %	0 %	33.3 %				
Wilson	63.7 %	35.7 %	28 %				
Patricia	23.5 %	0 %	23.5 %				
Miguel	42.1 %	20 %	22.1 %				
Mónica	71 %	55.6 %	15.4 %				
Mariana	66.7 %	52.9 %	13. 8 %				
Alejandro	26.6 %	17.4 %	9.2 %				

En el quinto curso de la escuela rural el descenso de uso de marca gráfica en los límites interenunciados del cuento no sólo es mayoritario sino también significativo en más de la mitad de los niños. Por el contrario, el ascenso de uso de marca es minoritario y muy leve. Queda, entonces, muy claro que los niños del quinto curso de la escuela rural señalan los límites interenunciados en la carta pero que no lo hacen en el cuento.

Cuadro Nº 11. Comparación porcentual de la cantidad de marcas gráficas en los límites entre enunciados: cartas y cuentos escritos por niños del tercer curso de la escuela urbana

Tercer curso. Escuela urbana							
Diferencia negativa en relación con el cuento				Diferencia positiva en relación con el cuento			
Niños	Carta	Cuento	Diferencia	Niños	Carta	Cuento	Diferencia
Alfredo	100 %	60 %	40 %	Natalia	69.2 %	93.4 %	24.2 %
Augusto	86.2 %	50 %	36.2 %	Solana	76.2 %	100 %	23.8 %
Álvaro	55.6 %	20 %	35.6 %	Maira	58.3 %	78.6 %	20.3
Bárbara	73.1 %	50 %	23.1 %	Clara	64.3 %	82.4 %	18.1 %
Ana Sol	94.4 %	72.2 %	22.2 %	Agustina	63.3 %	80 %	16.7 %
Ana Luz	75 %	57.2 %	17.8 %	Rosario	47.8 %	54 %	6.2 %
Gabriela	93.4 %	82 %	11.4 %				
Gala	86.4 %	77.3 %	9.4 %				

En el tercer curso de la escuela urbana no se puede establecer una tendencia definida. Así como hay niños que utilizan menos marcas en el cuento que en la carta, también sucede a la inversa. Como en sus compañeros de escuela del quinto curso,

advertimos un comportamiento bastante estable. Sólo en tres casos la disminución de marca gráfica en el cuento es muy acentuada.

Cuadro Nº 12. Comparación porcentual de la cantidad de marcas gráficas en los límites entre enunciados: cartas y cuentos escritos por niños del tercer curso de la escuela rural

Tercer curso. Escuela rural							
Diferencia negativa				Diferencia positiva			
Niños	Carta	Cuento	Diferencia	Niños	Carta	Cuento	Diferencia
Sergio	80.9 %	36.4 %	44.5 %	Joaquín	50 %	91.7 %	41.7 %
Ignacio	38.9 %	0 %	38.9 %	Jesica	16.6 %	54.5 %	37.9 %
Vanesa	54.2 %	17.6 %	36.6 %	Patricia	11.1 %	38.5 %	27.4 %
Cristina	64.3 %	30.8 %	33.5 %	Verónica	23.5 %	33.3 %	9.8 %
Dolores	52.9 %	21.4 %	31.5 %	Diego	11.1 %	13.6 %	2.5 %
Javier	35.3 %	11.1 %	24.2 %				
Vicenta	30 %	7.6 %	22.4 %				
Nelson	35.7 %	29.5 %	6.5 %				
Felipa	31.8 %	27.8 %	4 %				

En el tercer curso de la escuela rural la mayoría de los niños utiliza más marcas gráficas en los límites de enunciados de la carta que en los del cuento. En efecto, cuando los niños escriben cuentos el uso de marca gráfica en los límites de enunciados desciende mayoritariamente y este descenso es significativo. Sin embargo, también registramos tres casos en los que el uso asciende de manera significativa.

Como vemos en este primer acercamiento, la variación de género produce también, en general, variaciones en la cantidad de marcas gráficas que se utilizan en los límites interenunciados. Sin embargo, estas variaciones son más bruscas en la escuela rural, en la que se registra una disminución generalizada de marca gráfica en los límites interenunciados del cuento en relación con la carta. Por el contrario, el comportamiento de los niños que asisten la escuela urbana es mucho más estable respecto de la variación de género, aunque también se registra una leve tendencia a disminuir la cantidad de marcas en los límites interenunciados del cuento.

Sin embargo, y excepto en el quinto curso de la escuela rural, también apreciamos un promedio de cinco niños por curso que contradicen la tendencia general y aumentan la cantidad de marcas entre enunciados en el cuento en relación con las que habían utilizado en la carta. En algunos casos este aumento es

significativo, como en dos cuentos del quinto curso de la escuela urbana y en dos del tercer curso de la escuela rural. Seis niños del tercer curso de la escuela urbana aumentan la cantidad de marcas entre enunciados en el cuento, pero ese aumento es leve y se produce en textos que tienen ya un alto porcentaje de límites entre enunciados señalados con marca. No sucede lo mismo en el tercer curso de la escuela rural en el que el aumento se registra en cartas y cuentos en los que hay un predominio de subpuntuación. Ahora bien, todos los cuentos que poseen más marcas gráficas entre enunciados utilizan el discurso directo como una forma privilegiada de referir el discurso. Sin embargo, necesitamos hacer todavía una precisión más: es lo que hemos llamado diálogo "dramatizado", que interrumpe la sintaxis compleja de los segmentos narrativos.

Ahora bien, no podemos profundizar en las razones por las que un texto presenta marcas gráficas, o por las que otro no las tiene, si no analizamos con mayor detalle la forma en que ese texto está construido. En el siguiente apartado estudiaremos la relación entre segmentación y conexión, dos aspectos estrechamente relacionados en la organización textual.

3.2.2.Segmentación interenunciado y conexión

Podría sorprender que una investigación como ésta, que se propone estudiar la forma en que el niño construye la zona visuográfica en un texto, preste tanta atención a los entornos verbales en los que estas marcas están presentes. Sin embargo, podemos fundamentar el estudio de la forma en que se organiza la cadena verbal en tres órdenes de razones. La primera es de orden pragmático. Como hemos dicho en la introducción, la presencia de marca gráfica es un texto implica que el escritor está orientando la comunicación con recursos específicos de la escritura. Sin embargo, es posible que los niños con escaso contacto con lengua escrita, no utilicen recursos gráficos, sino verbales. Los antecedentes de investigación mencionan este hecho, aunque lo refieren específicamente al problema de los límites del discurso directo (Cfr. Cap. 2 § 2.2.1.). Es lícito entonces preguntarnos: si no hay marcas gráficas en un texto para indicar al lector cómo debe segmentar o calificar lo que se dice, ¿hay recursos de otro orden que ocupan su lugar?

La segunda razón, relacionada estrechamente con la primera, es de orden psicolingüístico. Hemos visto (Cfr. Cap. 2 § 2.2.2.) que, según la investigación cognitiva, la conexión y la segmentación son fenómenos estrechamente relacionados en la producción de un texto escrito. El escritor debe solucionar problemas tales como el de ayudar a su lector a reconstruir las jerarquías del contenido a partir de una cadena escrita que se presenta, sin embargo, como lineal. Con este fin debe utilizar en su producción escrita recursos gráficos, como la puntuación, y lingüístico-verbales, como los organizadores textuales. Recordemos también que, según estas investigaciones (Fayol 1986), en una primera etapa, la puntuación señala la ruptura de relación entre las proposiciones y los conectores indican que existe una relación. Luego esta matriz evoluciona para señalar los grados de relación entre proposiciones a través de la jerarquía de marcas gráficas establecida por las convenciones para tal fin (punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, coma y Ø) y para señalar la naturaleza de las relaciones entre proposiciones a través de la construcción de un sistema mas amplio de conectores. Esta evolución supone el descubrimiento de condiciones de uso textual de estos recursos gráficos en un texto ya dotado de una unidad temática y organizado según los principios que rigen el género. De este modo, se supone que el requisito del uso de marcas gráficas y de conectores es la construcción de un buen texto, lo que se lograría ya a los diez años.

Sin embargo, como hemos visto también en el capítulo 2 (Cfr. § 3.3.), es posible también que un texto continuo, en el que "aparecen todas todas o muchas de las características gramaticales y textuales que "tejen" la trama del decir" (Desinano 1997: 59) no se organice a través de recursos gráficos. Por otra parte, un texto discontinuo, en el que hay "un simple desarrollo paradigmático que no se realiza sintagmáticamente en ninguna instancia o (...) una organización sintagmática de orden oracional que no propone de ninguna manera la posibilidad de interrelaciones lingüísticas y textuales —ya sea, por ejemplo, a través de procedimientos anafóricos o de nexos— entre las oraciones resultantes" (Desinano 1997: 60), puede tener todas las marcas gráficas que prescriben las convenciones. Por esta razón, creemos que la relación entre segmentación y conexión merece la pena ser investigada, sin que esto signifique aceptar a priori los supuestos cognitivos de una representación prelingüística conformada antes de la puesta en lenguaje.

En este apartado nos ocuparemos, por tanto, de la forma en que se presenta esta relación entre segmentación y conexión en los escritos que estudiamos. De ese modo podremos aproximarnos mejor al problema de la clase de relación que existe entre la forma que asume la textualización y el uso de marca visuográfica. Nos acercaremos así a un problema fundamental: ¿se puede sostener, como lo hacen los antecedentes de investigación, que el buen uso de la marca visuográfica está relacionado necesariamente con la continuidad o puede haber un texto continuo que no utilice marca visuográfica?

Abordaremos el estudio de segmentación y conexión de tres maneras distintas. En primer lugar, lo haremos en un nivel elemental, es decir, estudiando sólo si los niños señalan la ruptura de la relación entre enunciados con una marca gráfica, si indican la existencia de una relación a través de la conjunción copulativa *y* o si no colocan ni marca, ni conjunción copulativa (§3.2.2.1). En segunda instancia estudiaremos la presencia de otros organizadores y conectores con el fin de estudiar si los niños señalan a través de los mismos la clase de relación que existe entre los enunciados (§3.2.2.2). En tercera instancia, estudiaremos la relación entre las clases de conexión y la presencia o no de segmentación (§ 3.2.2.3).

3.2.2.1. Límites entre enunciados: marca gráfica, Ø, *y*

Abordaremos a continuación el primer problema: la situación de los límites entre enunciados en los textos de los niños. Como acabamos de decir, hemos discriminado tres situaciones fundamentales. El límite interenunciado puede estar señalado por una marca gráfica o no. Si este límite no estuviera señalado por marca gráfica, consideraremos dos posibilidades diferentes: los casos en los que encontramos una conjunción en el inicio de un nuevo enunciado[14] y los casos en los que no hay ni marca gráfica ni conjunción copulativa, hecho que señalaremos con el signo Ø. Hemos relevado por separado los enunciados iniciados por "y" que no presentan marca gráfica previa por las siguientes razones: se trata de la conjunción más extendida en el uso, juega un papel fundamental en la ontogénesis de la

[14] Recordamos que hemos considerado a la conjunción como el inicio de un nuevo enunciado, salvo en el caso en el que formara parte de configuraciones discursivas con el mismo verbo o con el verbo elidido en coordinaciones.

conexión y su presencia establece una relación especial con la marca gráfica, relación que juzgamos prudente analizar por separado.

Puesto que este estudio complementa el que hemos presentado en el apartado anterior, se realizó de idéntica manera. Por supuesto, la cantidad de límites de enunciados de cada texto es la misma, sólo que ahora estudiaremos en ellos no sólo la presencia de marca gráfica, sino también la de *y* o de Ø. La cantidad de enunciados de cada texto constituye el 100%, sobre el que se calcularon las tres posibilidades que consideramos (Cfr. Anexo Nº 2).

Para presentar los resultados recurriremos a medidas de resumen, de tendencia central y de dispersión. Presentaremos los resultados de cada género a través de dos medidas de tendencia central: medias aritméticas y medianas. La media aritmética es la medida más utilizada y se obtiene al dividir la suma de todas las observaciones por el número de las mismas. Sin embargo, este hecho la convierte en una medida muy sensible a valores extremos, algo que puede darse con frecuencia en nuestros textos, como hemos visto en el apartado anterior. Por eso hemos considerado prudente también presentar a su lado la mediana, una medida de posición que se define como el valor que ocupa el lugar central de las observaciones ordenadas de menor a mayor. Esto es, tenemos el mismo número de valores superiores e inferiores a la mediana. En el cuadro siguiente daremos cuenta de los resultados correspondientes a la carta. En la columna de la izquierda presentaremos la media aritmética de las tres posibilidades que hemos establecido: límites entre enunciados señalados por marca gráfica, no señalados de ninguna manera (Ø) y límites en los que el segundo enunciado se inicia con la conjunción "y". Por ello la suma horizontal de los tres primeros datos suman el 100 % de los límites entre enunciados. En la columna de la derecha consignamos las medianas que, como veremos, presentan leves variaciones en relación con las medias. Cada fila corresponde a los cursos que estudiamos:

Cuadro Nº 13. Medidas de tendencia central en la carta: marcas gráficas, Ø y conjunción copulativa en los límites entre enunciados.

Curso y	Carta. Medias aritméticas	Carta. Medianas

clase de escuela	Marca gráfica	Ø	"y"	Marca gráfica	Ø	"y"
5º EU	71 %	20 %	9 %	75 %	12 %	7 %
5º ER	56 %	34 %	10 %	65 %	30 %	10 %
3º EU	75 %	16 %	9 %	74 %	13 %	7 %
3º ER	38 %	36 %	26 %	36 %	33 %	23 %

Como habíamos visto en el estudio anterior, en las cartas escritas por los niños de la escuela urbana, el porcentaje de presencia de marca gráfica entre enunciados es alto. Podemos decir que, de diez límites entre enunciados, siete poseen marca gráfica, dos simplemente se yuxtaponen y un límite presenta conjunción copulativa en el inicio del segundo enunciado. En el quinto curso de escuela rural la presencia de marca gráfica disminuye considerablemente, pero esto no supone un aumento del uso de la conjunción copulativa sino un aumento de enunciados que simplemente se suceden unos a otros. En el tercer curso de la escuela rural los niños optan casi en la misma medida por las tres posibilidades que hemos considerado: marca gráfica, Ø e *y*, aunque esta última opción es la menos elegida.

A continuación presentamos los resultados correspondientes al cuento. El cuadro está elaborado de la misma manera que el anterior. En la columna de la izquierda se consignan los promedios de límites que presentan marca gráfica, conjunción copulativa o ninguna de estas dos opciones. La suma de estos tres casilleros suma 100%. En la columna de la derecha se presentan las medianas, que esta vez presentan variaciones sensibles en relación con las medias aritméticas. Cada fila corresponde a los cursos que estamos estudiando:

Cuadro Nº 14. Medidas de tendencia central en el cuento: marcas gráficas, Ø y conjunción copulativa en los límites entre enunciados.

Curso y clase de escuela	Cuento. Medias aritméticas			Cuento. Medianas		
	Marca gráfica	Ø	"y"	Marca gráfica	Ø	"y"
5º EU	70 %	13 %	17 %	74 %	8 %	14 %
5º ER	33 %	37 %	30 %	26 %	35 %	18 %
3º EU	68 %	19 %	13 %	75 %	14 %	10 %
3º ER	29 %	20 %	51 %	29 %	16 %	56 %

Como ya habíamos visto en el apartado anterior, en los niños de la escuela urbana la forma de señalar el límite entre enunciados no experimenta fuertes

variaciones cuando los niños escriben la carta y cuando escriben el cuento. En el quinto curso se aprecia en el cuento un leve aumento del uso de la conjunción copulativa como conector entre enunciados respecto de la carta. Ahora bien, sí se aprecia una variación significativa en las escuelas rurales, en cuyos cuentos la cantidad de marcas gráficas desciende significativamente y aumenta el uso de conjunción copulativa, levemente en el quinto curso y de manera pronunciada en el tercero. Los límites que no tienen ninguna marca alcanzan un porcentaje importante en el quinto curso de la escuela rural, tanto en la carta como en el cuento, y en el tercer curso de la escuela rural ocupa un lugar un lugar relevante en la carta, pero no en el cuento.

Hemos citado hasta ahora los valores representativos respecto de la forma en que los niños señalan los límites entre enunciados. Sin embargo, para completar esta descripción parcial, juzgamos necesario citar las desviaciones de los datos respecto de las medidas de posición central. Citaremos como medida de dispersión una medida de posición en relación con la mediana, el dato que registra menos incidencia de los valores extremos. Por ello damos cuenta del rango intercuantílico antes que la variación estándar. El rango intercuartílico equivale a la diferencia que existe entre el primer y tercer cuartil, es decir, entre el 25 % y el 75 % de los datos. Recordemos que la mediana sería equivalente al segundo cuartil. En la columna de la izquierda consignamos los rangos intercuartílicos correspondientes a las medianas de la carta y en la de la derecha los que corresponden a las medianas del cuento. Cada fila corresponde a los cursos y clases de escuela que estamos estudiando:

Cuadro Nº 15. Rango intercuartílico en la carta y en el cuento: marcas gráficas, Ø y conjunción copulativa en los límites entre enunciados.

Curso y clase de escuela	Carta			Cuento		
	Marca gráfica	Ø	"y"	Marca gráfica	ø	"y"
5º EU	40	23	14	23	23	15
5º ER	51	46	18	41	45	32
3º EU	23	20	10	28	21	6
3º ER	29	31	19	20	22	21

El rango intercuartílico es, en general, siempre más amplio en el quinto curso de la escuela rural. En nuestro estudio la mayor o menor desviación respecto de la mediana da cuenta de la heterogeneidad u homogeneidad de comportamiento de un curso y, por tanto, es una medida de la fuerza de la escolarización. Si ordenamos los grupos por el grado de homogeneidad de su comportamiento lo haríamos así: el tercer curso de la escuela urbana, el tercer curso de la escuela rural y el quinto curso de la escuela urbana. El grupo más heterogéneo es el quinto curso de la escuela rural, en el que la escolarización tiene mayor incidencia. Recordemos que estos niños saben acerca de la escritura, lo que han podido aprender en la escuela. La dispersión de comportamiento señala la desigual incidencia de la enseñanza en los niños. De la misma manera, se puede decir que, en términos generales, el comportamiento es más heterogéneo en relación con la marca gráfica que en relación con su ausencia o el uso de conjunción copulativa. Es decir, el comportamiento es más heterogéneo en relación con los recursos propios de la escritura que en relación con los recursos verbales.

Hemos citado las medidas centrales y las medidas de dispersión en relación con las tres opciones que hemos considerado fundamentales. Sin embargo, hasta ahora sólo podemos concluir que la importancia de la conexión que realiza la conjunción copulativa aumenta de manera correlativa a la clase de escuela y al género discursivo. En efecto, su presencia siempre será más importante cuando los niños de la escuela rural escriben cuentos. Por otra parte, es necesario aclarar que el aumento de su presencia supone un descenso correlativo de la presencia de marca gráfica. Sin embargo, para ponderar el valor de conexión que representa la conjunción copulativa, necesitamos considerar su presencia juntamente con la de otros conectores.

3.2.2.2. Clases de conectores y organizadores

Llegado este momento de la investigación, necesitamos aclarar que no nos interesa discutir en profundidad la cantidad de estudios que existen hoy sobre conectores, pues sabemos que es uno de los temas más trabajados en la actualidad en distintas lenguas. En español contamos hoy con numerosos estudios, realizados entre

otros por A. Briz (1998), H. Mederos (1988), C. Fuentes (1998), J. Portolés (1993, 1995), M. A. Martín Zorraquino (1990, 1991, 1992), A. López García (1994), S. Gutiérrez Ordoñez (1993). Sin embargo, no sólo no existe un acuerdo en relación con las nominaciones que utilizan para señalar el fenómeno de la conexión (*conectores pragmáticos y metadiscursivos, conectivos, relacionantes supraoracionales, marcadores del discurso, partículas cohesivas, conectores, enlaces textuales, conectores formales y semánticos, etc*), sino que el mismo concepto es polisémico en las distintas teorías. Por consiguiente, no le otorgan el mismo alcance en relación con el nivel lingüístico en el que actúan, no definen con los mismos criterios las unidades que cumplen esta función, ni hay acuerdo en relación con las categorías que abarcan.

En este trabajo sólo necesitamos definir categorías de conexión en función de los objetivos que perseguimos y de las características de los textos que enfrentamos. Nos referiremos a ellas con el nombre genérico de *organizadores,* pues entendemos que no solamente conectan los enunciados sino que también dividen el texto, organizándolo en distintos niveles. Para dar cuenta del fenómeno de la conexión en estos textos, tendremos en cuenta elementos muy heterogéneos: las conjunciones *y* y *pero*, que pueden funcionar como conectores en el nivel del enunciado o del discurso, organizadores temporales y elementos estudiados como marcadores del discurso, el marcador aditivo *también*[15], conectores[16] —como los aditivos y consecutivos—, marcadores conversacionales[17] y estructuradores de la información[18], como los digresores y los ordenadores del dicurso. (Portolés J. 1993, 1995, 1999, y Martín Zorraquino M. A. & Portolés J. 2000).

---

[15] *También* no cumple las características de los conectores según Portolés (1995), pero es un marcador de inferencias paralelas. Según Mederos (1992), este adverbio de afirmación, que denota adición y tiene la capacidad de remitir a lo ya dicho, tiene fuerza cohesiva.

[16] Según Portolés (2000) el conector es un marcador discursivo que vincula semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior. En nuestro corpus sólo hay conectores consecutivos que conectan un consecuente con su antecedente. Hemos preferido estudiar por separado la relación entre la segmentación y la conjunción *pero*, aunque comparte con los conectores contraargumentativos la posibilidad de eliminar o atenúar alguna de las conclusiones que pudieran inferirse de un miembro anterior (Portolés 1995), como veremos más adelante.

[17] Consideraremos en esta categoría los marcadores metadiscursivos conversacionales que señalan el cambio de tema de la comunicación y estructuran la conversación. Esta es la función que cumple el *bueno* en la carta (Cfr. Cap. 3).

[18] Los estructuradores de la información contribuyen a estructurar la información del discurso, que se especializan en señalar el modo en que distintas partes del discurso "comentan" tópicos determinados. Los ordenadores indican el lugar que ocupa un miembro del discurso en el conjunto de una secuencia discursiva ordenada por partes y presentan el conjunto de esta secuencia como un único comentario y

Las conjunciones consideradas adquieren muchas veces un valor discursivo en los escritos de los niños. Siguiendo los trabajos sobre el tema, hemos juzgado conveniente tratar la *y* por separado, por cuanto juega un papel completamente particular en la ontogénesis de la conexión. Tampoco se puede descartar el valor del *pero*, conjunción menos frecuente que la *y,* pero que también decidimos tratar por separado para estudiar la relación entre su presencia y la presencia de marca gráfica.

Hemos incluido además organizadores temporales, fundamentales en el discurso narrativo, entre los que contamos todas las unidades que indican tiempo situadas al inicio de un enunciado: subordinaciones temporales, deícticos temporales, adverbios y locuciones adverbiales y expresiones nominales que expresan tiempo. Se observará una notoria ampliación de la categoría de los organizadores, incluso en relación con los estudios de conexión que la incluyen (Mederos 1988, Fuentes 1998). Para ello nos basamos en estudios sobre la conexión realizados por Schneuwly B., M.C. Rosat y J. Dolz (1989) sobre los organizadores textuales en distintos tipos de texto escrito.

A. Carta

Presentamos a continuación el número de cartas que posee al menos un conector de la clase considerada. En las columnas consignamos las clases de conectores y de organizadores que hemos considerado y horizontalmente, como lo venimos haciendo hasta ahora, el curso y la clase de escuela.

Cuadro Nº 16. Clases de conectores y organizadores en las cartas

Cantidad de cartas que poseen al menos un conector u organizador de la clase considerada									
Curso y escuela	Nº total	Conjunción copulativa	Conjunción advers.	Organiz. temporales	Marcad. aditivos	Conect. consecutivos	Metadiscursivos	Estruct. de inform.	
								Digresores	Ordenadores
5º EU	14	10	2	3	2	2	6	-	-
5º ER	14	10	5	2	7	-	1	1	1
3º EU	14	13	5	5	3	-	3	1	-
3º ER	14	14	2	9	7	-	-	1	1

cada parte como un subcomentario. Los digresores introducen un comentario lateral en relación con el tópico principal del discurso.

La carta admite una gran variedad de conectores, pero pocos niños los utilizan y, como veremos, salvo algunas excepciones, su uso es aislado. En efecto, frecuentemente los textos tienen sólo un conector de cada clase.

Estudiaremos en primer lugar los valores que presenta la conjunción copulativa en las cartas. Se ha discutido si la descripción semántica de la conjunción "y" debe incluir junto al rasgo de adición, significados de consecutividad, oposición, secuencialidad temporal, condicionalidad, o si estos sentidos son acepciones y no valores semánticos expresados por la coordinación en sí, pues la coordinación copulativa expresa sólo la asociación entre sus miembros (Jiménez Juliá 1995: 63). Desde una perspectiva pragmática se ha planteado (Escandell 1993: 185-197) que el significado codificado en la lengua de la copulativa es el mismo en todas las ocurrencias: el de unión o suma; las interpretaciones diferentes resultan de la relación entre este significado y el conocimiento del mundo, el contexto y la situación comunicativa en que se emite el enunciado. El valor añadido se infiere a partir del "principio de relevancia", postulado por D. Sperber y D. Wilson (1996), sin que haya necesariamente elementos lingüísticos en los que se apoye la inferencia. Creemos que por ello es necesario analizar con más detalle los segmentos en los que aparece la conexión con *y*.

Hemos visto que en la carta los niños no utilizan con gran frecuencia conjunción copulativa para conectar enunciados. La encontramos en secuencias descriptivas, en enunciados que se suceden unos a otros, la conjunción está presente en el inicio del último enunciado. Podemos pensar que estamos ante conjunciones gramaticales que unen dos unidades lingüísticas en una construcción coordinada (Jiménez Juliá 1995: 129). Así, "lo normal en español es hacer una pausa asindética tras cada uno de los miembros, uniendo sindéticamente (con o sin pausa asociada) los dos últimos" (Jiménez Juliá 1995: 55). La marca gráfica estaría en lugar de esta pausa, por lo que la estructura debería ser:

Tengo 4 hermanos que son muy juguetones, ***y*** *voy a la escuela del Cerro.*

(Solana, 3º curso, EU)

Estas sucesiones de enunciados conforman progresiones temáticas en las que el tema se mantiene constante, *yo*, y los distintos enunciados simplemente agregan rema o en el que un rema da lugar a nuevas progresiones temáticas. Sin embargo, en los textos en los que hay una alta frecuencia de presencia de marca gráfica en el límite entre enunciados, los grupos de enunciados con tema constante excluyen la presencia de marca gráfica, aunque la conjunción sigue presente en el último enunciado que cierra la progresión temática. Sucede así incluso en la escuela urbana, en la que, como hemos visto, el porcentaje de presencia de marca gráfica en el límite entre enunciados es alto:

me llamo Ana tengo 10 años ***y*** *el 2 de Noviembre cumplo los 11*

Tengo una sobrina que se llama Jimena es rubia y gordita tiene ojos celestes ***y*** *es una bomba*

(Ana, 5º curso, EU)

Tengo un perro dálmata que se llama Boby es juguetón ***y*** *come mucho*

(Antonella, 5º curso, EU)

Tengo tres hermanos Gabriela, Luciano y Camila son rebuenos ***y*** *los quiero mucho*

(Victoria, 5º curso, EU)

Tengo un hermanito que se llama Braulio ***y*** *tiene cuatro años.*

(Gala, 3º curso, EU)

Mi escuela es muy amplia y linda tiene 8 aulas 2 están sin ocupar y otra está llena de juegos para jugar ***y*** *las demás que quedan son grados ocupados.*

(Bárbara, 3º curso, EU)

Estas opciones pueden volverse exclusivas, es decir, en estos desarrollos temáticos puede utilizarse sólo conjunción copulativa o no utilizarse ni marca gráfica

ni conjunción copulativa. Sin embargo, como vemos, el realce de esta adición (E. Serra 1987) introduce un matiz totalmente diferente en las progresiones temáticas, pues la presencia de conjunción copulativa trae la presencia del hablante y su ausencia, la ausencia del mismo:

Mi seño se llama Graciela ***y*** *es rebuena* ***y*** *la requiero*

(Carolina, 5º curso, EU)

Yo tengo 3 hermanos, Yo soy la más grande ***y*** *mi hermano Augusto tiene 8 años* ***y*** *los dos otros son gemelos* ***y*** *se llaman Nicolás y Luciano.*

(María Victoria, 5º curso, EU)

¿Cómo es tu casa? La mía es muy linda tiene dos baños dos cuartos abajo y uno arriba tiene un patio grande y dos perros

(Agustina, 3º curso, EU)

La conjunción copulativa aparece también en los segmentos de las cartas en los que hay una secuencia temporal de acciones. En el ejemplo siguiente podríamos interpretar que en el primer par de enunciados tendríamos, según Mederos (1988), una *y* con valor consecutivo y en el segundo par una *y* temporal asimétrica, pues su presencia implica que el orden de lo enunciado coincide con el de la enunciación, es decir, que lo que se narra en el segundo enunciado sucede después de lo que se cuenta en el primero:

El lunes pasado me caí de la bici ***y*** *me golpeé todo. Al día siguiente me tropecé* ***y*** *me caí en el barro.*

(Juan José, 5º curso, EU)

Es frecuente también que, en textos en los que el porcentaje de presencia de marca entre enunciados es alto, en estos segmentos narrativos desaparezca la marca gráfica en el límite entre enunciados y aparezca la conjunción copulativa. En estos segmentos aparecen además, elementos temporales topicalizados, lo que contribuye a

acentuar el valor de sucesión temporal. La conjunción copulativa en estos casos podría ser interpretada, como lo hace L. Cortés (1991: 38), como un *pseudoconector* que no integra los enunciados anteriores y posteriores en otro superior, sino que la única finalidad de cada enunciado introducido por *y* es "hacer avanzar la narración de los hechos":

En la escuela trabajamos un poco al principio después tomamos la merienda pero antes toca un timbre cuando terminamos de tomar la merienda tenemos un recreo, al rato volvemos a estudiar, viene el recreo otra vez ***y*** *estudiamos muy poco* ***y*** *después nos vamos.*

(Maira, 3º curso, EU)

Y *los sábados me voy a jugar a la pelota* ***y*** *después ayudamos a mi mamá* ***y*** *los domingos me voy a misa con Marcos, Jesica y Matías y yo.*

(Joaquín, 3º curso, ER)

En las cartas de la escuela rural en las que la conjunción copulativa se utiliza con mayor frecuencia y el porcentaje de uso de marca gráfica entre enunciados es casi inexistente, los valores que hemos visto se acentúan. Por ejemplo:

Te voy a contar que por ahora sos mi amiga ***y*** *quiero decirte que tu carta es linda pero me encanta que seas mi amiga para siempre (...)* ***y*** *te voy a contar que te voy a mandar una carta*

(Jesica, 3º curso, ER)

y *(¿) vos te quedás en el albergue (?) yo no me quedo en el albergue.*

y *también te voy a hacer otra pregunta (¿) en qué taller vas (?)* ***y*** *yo voy en tejido y floristería*

y *(¿) vos ves tele de noche (?)* ***y*** *yo veo tele de noche porque soy del cerro*

y *también te quiero hacer otra pregunta (¿) ninqué escuela vas (?).* ***y y*** *voy en la Escuela San Agustín me ha gustado que vos me has escrito esa carta (...)*

y *también quiero saber si cómo se llama tu maestra mi maestro se llama Antonio Pastor González* ***y*** *espero que te encontrés bien*

(Vicenta, 3º curso, ER)

Creemos que en estos fragmentos se advierte con claridad que la presencia de conjunción copulativa puede interpretarse, como sostiene E. Serra, como "un conector textual que se encarga de la transición entre secuencias textuales y colabora en el mantenimiento del hilo discursivo" (1996: 398). Es indudable que la presencia de *y* destaca al hablante, ya que mantiene su acción lingüística. Aquí cada intervención del hablante —sea en la estructura interlocutiva pregunta-respuesta, sea en la expresión final de deseo— no está señalada por marcas gráficas sino por la conjunción *y*, que encabeza cada enunciado performativo con verbo de decir. Evidentemente la conjunción opera como un refuerzo verbal de la instalación del hablante ante el tú que realizan los verbos de decir en primera persona y en presente: *quiero decirte, te pregunto, quiero saber.*

Cuando aparece la conjunción adversativa *pero* nos encontramos también ante usos diferentes. Se puede interpretar que, en muchos casos, opera como un conector pragmático (Briz 1998) pues su valor en el discurso es el de encadenar y unir actos de habla. Tiene, además, la propiedad funcional de introducir y marcar actos argumentativos. Su presencia refuerza el argumento que introduce (Briz 1998) y al mismo tiempo permite anular inferencias que podrían deducirse del enunciado anterior (Portolés 1995: 161).

Podemos ver este uso en una carta que presenta una organización diferente de las secuencias descriptivas o alternancias de pregunta-respuesta que hemos estudiado hasta ahora. Se trata de una carta del quinto curso de la escuela urbana que incluye secuencias argumentativas y narrativas:

Mi nombre es Alfonso. Vivo en la Capital, en el Barrio Tres Cerritos, el mismo lugar de mi colegio. Casi siempre vuelvo caminando. Odio eso ***pero*** *igual el colegio es bastante bueno. Nos enseñan mucho inglés* ***pero*** *no me gusta ni medio. Fuera del colegio me divierto bastante.*

(Alfonso, 5º curso, EU)

Esta carta es la que, en el quinto curso de la escuela urbana, posee más conexión interna. En este párrafo se utiliza el *pero* para anular las inferencias posibles que podamos realizar de los enunciados previos. De *odio volver caminando a casa* inferimos "no me gusta el colegio". El uso del *pero* a continuación anula esa inferencia, aunque la anulación se atenúe por el reformulador de distanciamiento *igual*. La valoración positiva del colegio parece afianzarse por la yuxtaposición de este enunciado con el siguiente, yuxtaposición que conlleva una relación de causalidad: *el colegio es bastante bueno (porque) nos enseñan mucho inglés*. Sin embargo, la inferencia se anula nuevamente con el enunciado siguiente *pero no me gusta ni medio,* que reafirma la conclusión "no me gusta el colegio" ya implicada por el primer enunciado que abre el movimiento argumentativo.

La segunda parte de la carta incluye una anécdota de la que se infiere una contradicción con el enunciado que abre el párrafo:

Mi deporte favorito es el cross (moto) ***pero*** *da la casualidad que mi hermano seguramente loco por la moto, (edad 13 años) se golpeó la cabeza con el equipo y todo* ***pero*** *partió el casco y se desmayó, quedó nocaut así que por eso ahora me la van a vender a mí y a mi hermano.*

(Alfonso, 5º curso, EU)

En este párrafo el uso del primer *pero* afecta la unión entre el primer enunciado y todo el resto del párrafo. No se trata, pues, de una conjunción que coordina dos enunciados. Sólo al finalizar la anécdota completa podemos inferir la segunda parte que justifica el uso de *pero* a continuación del primer enunciado *mi deporte favorito es el cross (moto)*. El razonamiento podría entenderse así: *mi deporte favorito es el cross (moto) pero* "mi padre ya no quiere que lo practique". Como vemos, este primer *pero* posee mayor alcance que el segundo, cuyo alcance se reduce a los dos enunciados que une: *(mi hermano) se golpeó la cabeza con el equipo y todo pero partió el casco*.

Sin embargo, no es éste el único valor del *pero* en las cartas. Podemos ejemplificar otro uso con el siguiente fragmento de una carta del quinto curso de la escuela rural:

mi escuela está cerca de mi casa, plantamos muchas plantas ***pero*** *(¡) qué lastima que en tu escuela terminan hasta quinto grado (!), en mi escuela terminan hasta séptimo grado,* ***pero*** *yo voy a quinto grado dos compañeros van a séptimo grado que son Luis y el otro José* ***pero*** *son buenos y enseñan muy bien* ***pero*** *el maestro me eligió como escolta porque salen dos niños también tenemos taller de música a mí me gusta mucho la música* ***pero*** *soy hincha de Boca el mejor equipo de la Argentina (...)*

(Carlos, 5º curso, ER)

El primer *pero* tiene una función puramente expletiva, lo prueba el hecho de que puede suprimirse y el enunciado exclamativo que introduce no sufre ninguna alteración, salvo la del refuerzo de la exclamación. No es fácil reconstruir las inferencias que se anulan en el caso de los tres *pero* siguientes, pero es posible. En el primer caso se anula la inferencia posible "yo voy a séptimo grado", pues el hablante aclara que está en un curso anterior. En el segundo caso el *pero* se justifica por el conocimiento de mundo "los niños que van a cursos superiores no son buenos con los que van a cursos inferiores". El tercer *pero* se justifica también por una práctica propia de Argentina: en las fiestas nacionales, que tienen un carácter cívico no religioso, portan la bandera del país los estudiantes del último curso. Por eso es una contradicción que este niño, que no está en los últimos cursos, sea elegido como escolta. El último *pero* no señala simplemente la contradicción entre dos enunciados sino un cambio de tema, se trata de un *pero* con valor interlocutivo, pues el hablante indica a su interlocutor que habrá un cambio en el hilo del discurso.

El marcador aditivo *también* se usa asimismo de distintas maneras. En algunos casos el adverbio remite a lo ya dicho por el mismo hablante. Opera entonces como un marcador de inferencia paralela, adicionando características positivas:

Estoy contenta de conocerte, sos muy linda y si no me equivoco ***también*** *sos simpática.*

(Ana, 5º curso, EU)

En la escuela rural su presencia, que acompaña a la conjunción copulativa, contribuye a que el hablante sostenga el hilo del discurso, realza la conexión aditiva que se establece entre los enunciados, pero también tiene un valor interlocutivo. En el primer fragmento *también* aparece cuando se introduce un enunciado *tenemos dos maestras nuevas* que no está directamente relacionado con el marco de tema que se había establecido hasta el momento, en el segundo fragmento aparece en cada enunciado que introduce un nuevo rema.

a mí me gusta la escuela me gusta Matemática y Lengua y no me gustan la otras materias y a mí tampoco me gusta inglés yo veo que inglés es también difícil ***y también*** *tenemos dos maestras nuevas (...)*

(Carlos, 5º curso, ER)

(...) te voy a contar un cuento de mi casa. yo tengo como cien pollos nosotros algunas veces vendemos ***y también****, tengo unos chanchitos y cabras* ***y también*** *hemos plantado maíz. y almácigos y muchas plantas más* ***y también*** *voy a la escuela y en la escuela hay un albergue. que se quedan chicos (...)*

(Nelson, 3º curso, ER)

Contribuye a aumentar el uso de este marcador en las cartas de las escuelas rurales el hecho de que sea una respuesta. Así, el adverbio remite a lo ya dicho por el otro hablante:

yo estoy bien y a mí ***también*** *me da gusto conocerte*

(Mariana, 5º curso, ER)

y yo ***también*** *tengo mi abuela. y mis padres*

(Vicenta, 3º curso, ER)

Los niños de la escuela urbana utilizan mucho más el *bueno* como operador pragmático cuyo valor fundamental es el de indicar que el hablante acepta tomar parte en la conversación y determinar su transcurso hacia delante (Martín Zorraquino 1990). El *bueno* contribuye a estructurar el contenido de la carta al modo de una conversación, como hemos visto en el apartado anterior. Por eso la denominación de *marcador metadiscursivo* es la más adecuada (Portolés J. & M. Martín Zorraquino 1999). Este uso no se registra casi en la escuela rural.

Así, por ejemplo, en la carta de Antonella el marcador inicia la conversación epistolar:

¿Cómo estás? Yo me llamo Antonella y me da mucho gusto conocerte. ***Bueno****, para conocernos mejor me voy a describir, cómo soy y qué cosas me gustan* (...)

(Antonella, 5º curso, EU)

Su presencia también cierra una etapa de la carta, la de la autopresentación, e inicia nuevas direcciones, en este caso, la solicitud de la presentación de su interlocutor:

Bueno*, creo que ahora ya me conocés bien. Ahora describite vos* (...)

(Antonella, 5º curso, EU)

Indica, además, que la conversación concluye:

Bueno*, es hora de despedirme* (...)

(Antonella, 5º curso, EU)

Este marcador metadiscursivo indica la forma en que la conversación epistolar se construye: la alternancia del yo (*me voy a describir*) al tú (*ahora describite vos*), y señala también su final. El uso de *bueno* contribuye a organizar la carta en un acuerdo de inmediatez y distancia comunicativa y aparece en un discurso con un alto grado de planificación global. Es, por tanto, un organizador bastante diferente de los otros conectores que hemos visto hasta ahora: *y*, *pero*, *también*, que sostienen la

presencia del hablante en el hilo de un discurso que se planifica paso a paso. Como se habrá notado, además, el comportamiento de estos conectores en relación con el uso de marca gráfica también varía notoriamente: el *bueno* solicita marca gráfica, los otros la excluyen. Volveremos sobre este tema en el siguiente apartado.

La presencia de estructuradores de la información, tanto de digresivos como de ordenadores que aparecen en las posdatas, es siempre aislada:

Aquí donde vivo es a la orilla de un cerro y en medio de un campo ***por cierto*** *es muy bonito.*

(Mariana, 5º curso, ER)

y ***por último*** *soy hincha de Boca y me gusta – escuchar el tema de Red*

(Miguel, 5º curso, ER)

por último *soy hincha de Boca*

(Diego, 3º curso, ER)

B. Cuento

Estudiaremos a continuación el uso de los conectores en el cuento. El cuadro está organizado de la misma manera que el anterior:

Cuadro Nº 17. Clases de conectores y organizadores en los cuentos

Cantidad de cuentos que poseen al menos un conector u organizador de la clase considerada									
Curso y escuela	Nº total	Conjunción copulativa	Conjunción advers.	Organiz. temporales	Marcad. aditivos	Conect. consecutivos	Metadiscursivos	Estruct. de inform.	
								Digresores	Ordenadores
5º EU	14	14	2	14	-	4	-	-	-
5º ER	14	14	2	13	-	5	-	-	-
3º EU	14	14	2	14	-	2	-	-	-
3º ER	14	14	2	13	-	3	-	-	-

Apreciamos que el uso de conectores es diferente en las dos clases de texto. El cuento admite menos conectores que la carta, pero éstos se utilizan con más asiduidad en el interior del texto. Nos referimos fundamentalmente a conjunciones

copulativas, organizadores temporales y, en menor medida, a conectores consecutivos.

Estudiaremos ahora las diferencias de uso de las categorías en ambos tipos de texto y en las distintas clases de escuela. En todos los cursos encontramos cuentos en los que la conjunción copulativa ocupa un lugar considerable como única conexión, lo que frecuentemente sucede cuando no se registran marcas gráficas, o se registran muy pocas, en los límites entre enunciados. Sin embargo, esta clase de cuentos se encuentra preferentemente en las escuelas rurales. Como ya hemos visto en la carta, en estos casos la conjunción copulativa se presenta en el inicio de los nuevos enunciados y tiene un valor comunicativo particular: es una manera de hacer avanzar los hechos, de conservar el hilo discursivo (Serra i Alegre 1996) y de enfatizar la continuidad de la presencia del hablante en el relato:

el zorro era el dueño de la tierra ***y*** *el quirquincho era el sembrador* ***y*** *el zorro eligió el quirquincho la parte de abajo y el zorro la parte de arriba* ***y*** *el quirquincho planta papa* ***y*** *llegó el día de cosecha el quirquincho cosecha todas las papas y el zorro cosecha todas las hojas* ***y*** *el quirquincho ganó*

(Raúl, 5º curso, ER)

Tanto en los cuentos que presentan marcas gráficas en los límites entre enunciados como en aquellos en que esto no sucede, la conjunción copulativa y la conjunción adversativa conforman verdaderos períodos rítmicos a través de las simetrías:

El quirquincho plantó maíz y cuando vieron qué le tocaba a quién el zorro se llevó las raíces y las flores ***y*** *el quirquincho se llevó las mazorcas.*

(Pablo, 5º curso, EU)

El quirquincho decidió plantar trigo pero cuando el trigo creció el quirquincho se quedó con las espigas ***y*** *el zorro con las raíces*

(Sofía, 5º curso, EU)

al zorro le tocaron las flores y las raíces, ***pero*** *al quirquincho le tocaron las mazorcas llenas de maíz,*

(Sabrina, 5º curso, EU)

Otras clases de organizadores alcanzan un uso casi generalizado en la narración. Nos referimos especialmente a los organizadores temporales, lo que resulta natural porque el discurso narrativo se desarrolla a lo largo del tiempo, según un plan de tensión/disminución de la tensión. La carta, en cambio, es una carta de presentación que podía incluir una secuencia narrativa solamente en el caso de anécdotas o de relato de vida. En el cuento toda palabra o construcción temporal situada en el principio de un enunciado funciona como un verdadero estructurador de la información. Podemos ver esta función en los fragmentos siguientes en los que los adverbios y construcciones temporales organizan y distribuyen las acciones en el flujo de tiempo, y los conectores consecutivos establecen una relación causa-consecuencia entre las partes del relato.

El zorro y el quirquincho eran compadres.

El zorro dijo que era socio y el quirquincho el sembrador. ***Un día*** *decidieron sembrar (...) El quirquincho sembró papas.* ***Cuando llegó el tiempo*** *al zorro le tocaron las hojas y el tallo, al quirquincho las papas.* ***Entonces*** *don zorro dijo (...)* ***Entonces*** *el quirquincho sembró trigo.* ***Al llegar el llegar el tiempo*** *al zorro le tocaron las raíces y al quirquincho las espigas (...)* ***Desde ese día****, el quirquincho venció al zorro y se cree el más vivo de los animales.*

(Rita, 5º curso, ER)

No estudiaremos el uso del marcador conversacional *bueno*, que aparece especialmente usado en el diálogo directo en la escuela rural, porque no está directamente relacionado con la marcación intraenunciado sino con la del discurso directo. Como ya hemos dicho (Cfr. Cap. 3 § 4.1.2), en el discurso directo tiene la función de expresar la aceptación, por parte de uno de los personajes, de un trato desfavorable propuesto por el otro personaje. El *bueno* señala de hecho una atenuación del disenso (Martín Zorraquino y Portolés 1999). Así, constituye siempre

la respuesta del quirquincho a las propuestas del zorro que, en principio, le son siempre desfavorables.

La otra clase de organizadores que alcanza mayor presencia en el cuento que en la carta es la de los conectores consecutivos, que se emplazan por lo general al final del relato, para cerrar la acción y abrir la evaluación. Por ejemplo, ***así*** *el quirquincho mostró que el zorro no era el más inteligente de los animales*.

3.2.2.3. Conexión y segmentación

Como hemos visto en los ejemplos, la presencia de un conector a veces excluye la marca gráfica y otras veces la requiere. Hemos juzgado conveniente entonces estudiar si estos dos fenómenos, conexión y segmentación, están relacionados. Sin embargo, hemos reorganizado las categorías con las que hemos trabajado hasta ahora con el fin de considerar fundamentalmente dos situaciones: la situación que se genera cuando el conector entre los enunciados es una conjunción —copulativa o adversativa— y cuando hay conectores que señalan con más especificidad la clase de relación que se establece entre los enunciados. También hemos discriminado las situaciones en las que estos conectores más específicos se encuentran precedidos por un conjunción copulativa.

A. Carta

En el siguiente cuadro señalamos esta relación entre conexión y segmentación en la carta. Verticalmente consideramos las cuatro situaciones que juzgamos necesario discriminar y su relación con la presencia o no de marca gráfica previa: conjunción copulativa, conjunción copulativa que acompaña a un organizador, conjunción adversativa y organizadores. Horizontalmente, como hemos hecho hasta ahora, consideramos los cursos y clase de escuela. Consignamos el total de conectores y organizadores, que constituye nuestro 100 %, dato a partir del cual hemos calculado los porcentajes parciales de cada fila.

Cuadro Nº 18. Relación entre presencia de marca gráfica y clase de conexión en la carta

Conexión y segmentación en la carta									
Curso y clase de escuela	Nº de conecto-res y organiz.	Conj. copulativa		Conj. Copulativa + organizador		Conj. adversativa		Conect. y organizadores	
		Sin marca previa	Con marca previa	Sin marca previa	Con marca previa	Sin marca previa	Con marca previa	Sin marca previa	Con marca previa
5º EU	46	55 %	4 %	0 %	0 %	9 %	2 %	4 %	26 %
5º ER	57	51 %	9 %	7 %	0 %	17 %	0 %	7 %	9 %
3º EU	56	48 %	9 %	2 %	0%	10 %	2 %	9 %	20 %
3º ER	108	54 %	15 %	12 %	6 %	2 %	1 %	5 %	5 %

Como vemos, el uso de conjunción excluye mayoritariamente el uso de la marca gráfica. Sucede así incluso cuando la conjunción acompaña organizadores más específicos. Sin embargo, en las escuelas rurales y en los niños más pequeños de la escuela urbana, es posible encontrar enunciados que se inician con conjunciones, pero precedidos por marca gráfica:

y te digo que vivo en el Río Colorado. ***Y*** *soy hincha de River*

(Jesús, 5º curso, ER)

nosotros tenemos computación, gimnasia, música, plástica e inglés.

y *los fines de semana me voy a pasear al río, a la plaza, al cine y a las casas de mis amigos*

(Alfredo, 5º curso, EU)

y *qué linda estaba tu carta que me mandaste.* ***y*** *yo antes te había mandado una foto mía.* ***y*** *¿sabés cuando es mi cumpleaños? mi cumpleaños es el 22 de abril. en abril cumplí 8 años.* ***y*** *mi maestro se llama Antonio Pastor González.*

(Dolores, 3º curso, ER)

Al parecer, a medida que aumenta la edad, la escolarización y el contacto con lengua escrita este uso disminuye en la carta.

Los conectores adversativos, por el contrario, presentan marca previa en las escuela urbana, en la que el signo seleccionado es, por lo general una coma, aunque podemos encontrar un punto entre los niños más pequeños:

*no está internado**, pero** donde está la pelotita no se puede operar*

(Carolina, 5º curso, EU)

*espero que nos veamos pronto. En Cafayate o en Salta**. pero** conocernos*

(Alfredo, 3º curso, EU)

Advertimos, además, que en las cartas escritas por los niños de la escuela urbana hay una coincidencia marcada de marca gráfica previa y conector, más pronunciada en el quinto curso de la escuela urbana que en el tercero. Es notorio que en las cartas del quinto curso se registre mayor presencia de marcadores metaconversacionales como *bueno* y que éstos siempre registran marca previa. Se trata de los organizadores más poderosos, pues pueden estructurarla en su totalidad al modo de una conversación, como hemos visto ya en el caso de la carta de Antonella. De hecho, se sitúan en lugares clave de la carta, señalando el inicio de la misma, los cambios de tema, la despedida. El carácter complementario de recursos gráficos y verbales indica que los niños son ya capaces de integrar condiciones de uso textual de segmentación y conexión. Además, estos marcadores metadiscursivos presentan también marca posterior, en tres cartas de la escuela urbana. En el quinto curso se utilizan comas y en el tercer curso una mayúscula:

***Bueno,** para conocernos me voy a describir.*
***Bueno,** creo que ahora ya me conocés bien.*

(Antonella, 5º curso, EU)

***Bueno,** cambiando de tema, ¿vos sos de Boca o de River?*

(Carolina, 5º curso, EU)

***Bueno M**e voy despidiendo*

(Ana Sol, 3º curso, EU)

Como hemos dicho ya, no se registra el uso de organizadores de esta clase en las cartas de las escuelas rurales. Son otros los recursos que organizan su contenido,

y estos recursos no requieren la presencia de marca gráfica, salvo, quizás la del espacio:

y *(¿) vos te quedás en el albergue (?) yo no me quedo en el albergue.*

y también te voy a hacer otra pregunta *(¿) en qué taller vas (?)* ***y*** *yo voy en tejido y floristería*

y *(¿) vos ves tele de noche (?)* ***y*** *yo veo tele de noche porque soy del cerro*

y también te quiero hacer otra pregunta *(¿) ninqué (?) escuela vas (?).****y y*** *voy en la Escuela San Agustín me ha gustado que vos me has escrito esa carta (...)*

y también quiero saber *si cómo se llama tu maestra mi maestro se llama Antonio Pastor González* ***y espero que*** *te encontrés bien*

(Vicenta, 3º curso, ER)

En esta carta es la repetición de los verbos de decir con valor performativo, es decir, es la sucesión de enunciados con fuerza ilocutiva de pregunta, de deseo, de petición de información la que sostiene su potencia expresiva.

En una sola carta escrita por niños de la escuela rural aparece coma después de un marcador. Se trata de un marcador aditivo que presenta una coma que estaría fuera de las convenciones:

y también, *tengo unos chanchitos y cabras*

(Nelson, 3º curso, ER)

B. Cuento

Presentamos a continuación la relación que existe entre conexión y segmentación en el cuento. El cuadro está diseñado de la misma manera que el anterior. En las columnas consignamos el total de conectores y organizadores en los cuentos del curso que corresponde. Este total representa el 100 %, dato a partir del cual se han calculado los porcentajes parciales de cada fila. En las otras columnas se consignan las cuatro situaciones que juzgamos necesario discriminar y su relación con la presencia o no de marca gráfica previa. Cada fila corresponde a los cursos estudiados:

Cuadro Nº 19. Relación entre presencia de marca gráfica y clase de conexión en el cuento

Conexión y segmentación en el cuento									
Curso y clase de escuela	Nº de conecto-res y organiz.	Conj. copulativa		Conj. Copulativa + organizador		Conj. adversativa		Conect. y organizadores	
		Sin marca previa	Con marca previa	Sin marca previa	Con marca previa	Sin marca previa	Con marca previa	Sin marca previa	Con marca previa
5º EU	97	27 %	5 %	8 %	5 %	3 %	3 %	4 %	45 %
5º ER	115	53 %	7 %	10 %	2 %	2 %	0 %	16 %	10 %
3º EU	104	17 %	16 %	7 %	1 %	4 %	1 %	17 %	37 %
3º ER	138	59 %	11 %	15 %	3 %	1 %	1 %	3 %	7 %

Del cuadro se desprende que hay conectores que excluyen la presencia de marca gráfica previa, como las conjunciones copulativas, en los niños con mayor escolarización. Sin embargo, los niños con más pequeños y con menor escolarización colocan marca gráfica previa a este conector. Sucede lo contrario con los organizadores capaces de señalar la clase de unión entre los enunciados: registran marca previa especialmente en los escritos de la escuela urbana y, en menor medida, en los niños con más escolarización de la escuela rural. Estudiaremos las situaciones con más detalle.

Como dijimos, la presencia de conjunción copulativa casi siempre excluye la marcación gráfica, acompañe o no otros organizadores. Sin embargo, esta vez encontramos un hecho destacable en los niños más pequeños de la escuela urbana: en la misma medida en que utilizan marca gráfica en el límite entre enunciados, inician el enunciado narrativo siguiente con la conjunción *y*:

(...) Entonces plantó trigo. ***Y*** *el zorro se quedó con las raíces y el quirquincho con las espigas (...)*

Entonces plantó maíz. ***Y*** *el zorro se quedó con las flores y la raíz y el quirquincho con el choclo:*

— *¡¡ Basta ya me cansé ya no soy más socio!!*

Y *así ganó el quirquincho porque supo más que el zorro.*

(Solana, 3º curso, EU)

Los niños más pequeños de la escuela urbana utilizan marcas gráficas que introducen una separación fuerte en los límites interenunciados, pero siguen recurriendo al uso de la conjunción "y" para señalar la continuidad entre los episodios del cuento y para sostener su enunciación.

En los cuentos escritos por los niños más pequeños de la escuela rural también se encuentran marcas gráficas antes de enunciados que se inician con una conjunción copulativa. Sin embargo, estas marcas son espacios o marcas no convencionales que encierran el discurso directo:

*¿-**y** todo lo de arriba va a ser para mí?-*

*¿**y** para mí todo lo de abajo?-*

***y** el quirquincho decidió sembrar papas (...) y dijo el zorro ¿-todo lo de abajo para mí?-*

***y** [para] el quirquincho todo era de arriba*

(Nelson, 3º curso, ER)

Creemos que es importante señalar que en este curso no sólo encontramos las repeticiones características de un cuento que pertenece a la tradición oral y que ya estaban en la versión escuchada. Además, podemos observar en tres comienzos del cuento un *que* reportativo, parte del *dice que* propio de las narraciones tradicionales orales, que contribuye construir un enunciador en tercera persona. Se trata, pues, de una posición enunciativa totalmente distinta de la de la carta. Esta construcción se sitúa en los límites entre enunciados y puede estar acompañada de una conjunción copulativa:

*Había una vez el zorro y el quirquincho **que** el quirquincho era el compadre del zorro **que** quería ser un socio*

(Vicenta, 3º curso, ER)

*había una vez un zorro y un quirquincho que eran socios **y dice que** era la tierra del zorro*

(Jesica, 3º curso, ER)

había una vez un zorro y el quirquincho que eran compadres. ***que*** *eran socios.* ***y dice que*** *era la tierra del zorro (...)*
-la parte del zorro era de arriba y la parte del quirquincho era la de abajo
y dice que *el quirquincho sembró papas*

(Dolores, 3º curso, ER)

Destacamos el valor reportativo de este *que* no sólo porque reafirma el valor de continuidad que se establece entre los enunciados, sino también porque es un índice de la relación que se establece entre el texto y el sujeto del discurso. En este caso, esa relación queda clara: el enunciador no se hace cargo de lo que dice sino que manifiesta que simplemente repite lo que otro enunciador ha dicho.

En cuanto a la relación entre conjunción adversativa y marca gráfica, diremos que el porcentaje más alto de marca previa a enunciados iniciados por conjunción adversativa corresponde al quinto curso de la escuela urbana, el curso en el que más se utiliza este conector:

*(...) al zorro le tocaron las raíces y al quirquincho le tocaron las espigas de trigo****, pero*** *el zorro decidió tomar lo de arriba y lo de abajo y el quirquincho lo del medio (...)*

(Sabrina, 5º curso, ER)

Como vemos en este ejemplo, el uso de la conjunción adversativa contribuye a establecer una continuidad causal entre la resolución de uno de los motivos, desfavorable para el zorro, y su reacción. Establecerá un nuevo trato, cuyas condiciones, en principio siempre desfavorables para el quirquincho, dará lugar a una nueva confrontación entre los personajes. La marca gráfica contribuye a establecer una separación entre los motivos, mientras el *pero* manifiesta la clase de relación que existe entre los enunciados.

Respecto de los organizadores, observamos una gran diferencia entre las escuelas rurales y las urbanas. En los cuentos escritos por los niños de la escuela

urbana más de la mitad de los conectores son organizadores temporales o conectores consecutivos y la mayoría de los enunciados que encabezan presentan marca previa. Este porcentaje es más alto en el quinto curso que en el tercero.

En los cuentos escritos por los niños del quinto curso de la escuela rural un tercio de los conectores son organizadores temporales y conectores consecutivos, pero menos de la mitad tiene marca previa. Los cuentos escritos por el tercer curso de la escuela rural se conectan casi exclusivamente por medio de la conjunción copulativa que acompaña a los otros organizadores y conectores, aunque su presencia es baja.

Confirmamos entonces que los organizadores temporales, ausentes prácticamente en la carta, hacen su aparición cuando los niños escriben cuentos; pero lo más interesante es comprobar que existen marcadas diferencias en el uso de los mismos en ambas clases de escuelas. Podemos sostener que en la escuela urbana los niños pueden señalar con bastante precisión la clase de relación entre los enunciados en relación con las marcas gráficas. La escuela urbana utiliza mayor cantidad de organizadores temporales que la escuela rural y prácticamente todos registran marca previa. En los cuentos producidos por la escuela urbana, los organizadores temporales se emplazan en lugares precisos del texto con el fin de señalar, en conjunción con la marcación gráfica, la estructura del relato. El quinto curso de la escuela urbana alcanza el grado más alto de co-operación de recursos verbales y gráficos. Citamos como ejemplo un fragmento del cuento de Pablo:

Había una vez *dos compadres: un zorro y un quirquincho.*

En esos momentos *el zorro pensó en realizar una sociedad con su compadre: el quirquincho.*

Y así fue que *el zorro fue con el quirquincho y empezaron a hablar: (...)*

Entonces *el quirquincho sembró papas* ***y a la hora de repartir la cosecha*** *el quirquincho se quedó con todas las papas y el zorro se quedó con el tallo y las hojas entonces el zorro dijo (...)*

Entonces *el quirquincho plantó trigo* ***y cuando repartieron el trigo*** *al zorro le tocaron las raíces y al quirquincho le tocaron las espigas (...)*

(Pablo, 5º curso, EU)

Si bien en los cuentos del tercer curso de la escuela urbana el uso de organizadores responde también a condiciones de uso textual, encontramos también organizadores sin marca previa, organizadores con conjunción copulativa previa y conjunciones copulativas que presentan marca previa. Interpretamos que la segmentación que introduce el punto se ve moderada por la presencia de la conjunción copulativa en el inicio del siguiente enunciado. La fuerza de la segmentación se debilita también cuando no se refuerza con la marca gráfica correlativa que las convenciones exigen: la mayúscula. Los niños realizan los "cortes" entre enunciados, pero sienten la necesidad de anudar una frase con otra para darle cadencia a la narración:

(...) —bueno— dijo el zorro— yo como lo de arriba y vos lo de abajo.
***Y** el quirquincho plantó papas. (...)*
—Ah no — dijo el zorro — así no vale ahora yo quiero la parte de abajo y vos te quedas con lo de arriba — Le dijo el zorro.
***Y** el quirquincho plantó trigo. (...)*
***Cuando fueron a cosechar** el quirquincho se quedó con el maíz y el zorro con las hojas y la raíz.*
***Y** el zorro como ya estaba harto decidió romper el trato.*
***Y así** el zorro se dio cuenta que no se tenía que hacer el jefe todo el tiempo*

(Clara, 3º curso, EU)

*(...) **entonces** plantó hasta que el zorro dijo esto no es cosecha. **entonces** dijo el zorro yo me quedo con la parte de abajo y el quirquincho con la de arriba **entonces** plantó trigo **y todavía** sigue ganando el quirquincho porque sacó y sacó trigo. **en la tercera cosecha** dijo el zorro (...)*

(Alfredo, 3º curso, EU)

En la escuela rural la frecuencia de los organizadores es mucho más baja y la aparición de un organizador temporal no supone segmentación gráfica. El número de conectores es menor y su aparición no supone necesariamente marca previa ni

excluye el uso de conjunción copulativa. Podemos ejemplificar esta situación con un fragmento del cuento de Luis Miguel, un niño del quinto curso de la escuela rural, en el que encontramos un uso constante del adverbio *entonces.* No creemos que este conector deba ser entendido en este caso como un ilativo no específico, esto es, como "un nexo vacío de contenido que momentáneamente interrumpe la linealidad lógico-sintáctica" (Vigara Tauste 1992: 407). Por el contrario, su presencia contribuye a afirmar la relación temporal y causal que se establece entre los enunciados:

(...) tú vas a comer lo de abajo y yo lo de arriba ***entonces*** *el quirquincho sembró papas* ***entonces*** *el zorro dijo así no vamos a andar y le dijo que tenían que sembrar de nuevo pero lo de arriba para el quirquincho y lo de abajo para mí dijo el zorro* ***entonces*** *sembró trigo* ***cuando llegó la cosecha*** *el zorro se comió todas las raíces y el quirquincho las espigas* ***entonces*** *el zorro se enojó y le dijo lo de abajo y lo de arriba para mí y lo del medio para vos* ***entonces*** *el quirquincho sembró maíz* ***y cuando llegó la cosecha*** *el zorro se comió todas las raíces y todas las flores y el quirquincho todo el maíz (...)*

(Luis Miguel, 5º curso, ER)

El *entonces* se utiliza aquí también como un "recurso de orientación interlocutiva" que indica al interlocutor que habrá un cambio de protagonista en el próximo enunciado (Vidal Lamiquiz 1990). Sin embargo, este enlace enunciativo no pierde por ello su valor resultativo y conclusivo (Vidal Lamiquiz 1990), especialmente adecuado para señalar, como hemos dicho, las relaciones temporales y causales que se establecen entre los enunciados narrativos. Como vemos, en este texto no hay marca gráfica entre enunciados, pero en su lugar hay organizadores, como el *entonces* y las construcciones temporales topicalizadas *cuando llegó la cosecha*, que indican cómo debe ser interpretada la relación entre los enunciados y cómo se organiza el texto.

En el tercer curso de la escuela rural, como hemos visto, la presencia de organizadores es muy baja. En la mayoría de los cuentos se registra un primer nivel de conexión: se utiliza casi con exclusividad la conjunción copulativa para indicar sólo que existe una relación entre los enunciados. Esta conjunción puede acompañar

otros organizadores temporales y tener marca gráfica previa. Sin embargo, estas marcas previas son siempre escasas y, por lo general, no convencionales, pues se utiliza el espacio:

el zorro era el dueño de la tierra y el quirquincho era el sembrador. ***y*** *el zorro elija quirquincho (...)* ***y*** *el quirquincho ganó*

y después *dijo el zorro le dijo no vamos mal (...) el quirquincho se quedó con todo el maíz y el zorro se quedó con la raíz y con las hojas*

y *el zorro perdió y el quirquincho salió ganando*

(Felipa, 3º curso, ER)

(...) ***y dice que*** *el quirquincho sembró papas* ***y*** *el zorro se llevó las raíces* ***y*** *el quirquincho se llevó la tierra de abajo* ***y*** *el quirquincho la tierra de arriba* ***y*** *sembró trigo* ***y después*** *el zorro se llevó las raíces y el quirquincho se llevó el trigo (...)*

(Dolores, 3º curso, ER)

En este fragmento del cuento de Dolores, podemos observar, además, que debemos relativizar la idea de que la presencia de conjunción copulativa funcione como la indicación de la existencia de un lazo de unión entre los enunciados o, en todo caso, debemos admitir la existencia de esta unión en la dimensión de la enunciación, pero no en la de lo enunciado. En efecto, los hechos que relatan estos enunciados no tienen relación alguna en el orden de lo narrado, salvo la que le da su pertenencia a un relato que no logran volver a narrar. La presencia de la conjunción simplemente sostiene el hilo del discurso del narrador, que a su vez refiere fragmentos de lo que otro narrador refirió.

Respecto de la existencia o no de marcas gráficas posteriores a los organizadores en el cuento, diremos que sólo registramos dos casos. Encontramos una coma en un cuento escrito por una niña del quinto curso de la escuela rural:

Desde ese día, *el quirquincho venció al zorro y se cree el más vivo de los animales*

(Rita, 5º curso, ER)

Por el contrario, encontramos marcas gráficas no previstas por las convenciones para este lugar —puntos suspensivos y mayúscula— en un cuento escrito por una niña de tercer curso de la escuela urbana:

entonces...
E*l quirquincho se quedó con el trigo y el zorro con las raíces*

entonces....E*l quirquincho se quedó con el maíz y el zorro con las hojas y las raíces*

(Ana Luz, 3º curso, EU)

3.2.3. Clases de marcas gráficas en los límites interenunciados.

Como hemos visto hasta ahora, las marcas de la zona visuográfica forman parte de un conjunto más amplio de recursos de organización del texto, como los conectores y los organizadores. Sólo se puede entender porqué los niños utilizan o no recursos gráficos si también tenemos en cuenta los recursos verbales de los que disponen para indicar si existe o no relación entre las unidades de su texto y de qué clase de relación se trata. Según hemos visto, la clase de discurso y el contacto con lengua escrita son dos factores que inciden en la clase de recursos que los niños utilizan.

En este apartado hablaremos exclusivamente de los recursos visuográficos que los niños utilizan para señalar el grado de relación que existe entre las unidades de sus textos. Hemos visto que, para la investigación cognitiva, el valor de la puntuación está en relación directa con la jerarquía de las relaciones entre proposiciones: a mayor relación entre los hechos, mayor debilidad de la puntuación; por el contrario, a menor relación entre los hechos, la puntuación es frecuente y de alto valor. Cuando los niños disponen de un signo, lo reservan para las rupturas más fuertes y cuando amplían su repertorio pueden afinar el señalamiento de grados de relación.

Estudiaremos, entonces, los grados de fuerza de las marcas que encontramos en los límites interenunciados, tratando de establecer si esta fuerza tiene que ver con el grado de relación que existe entre los enunciados. Para ello agruparemos las marcas según el grado de fuerza y de separación que establezcan. Recordemos que aquí, según las convenciones, contamos para señalar los límites interenunciados con un dispositivo de segmentación que de la Fuente González (1993) llamaba una "escala de sucesión". Esta escala está conformada por una serie de marcas gráficas que posee fuerzas y valores diferentes según la jerarquía de las unidades delimitadas. Podríamos decir, simplificando, que esta escala se constituye de la siguiente manera: punto y aparte > punto y seguido > punto y coma > dos puntos > coma > Ø.

Sin embargo, en esta investigación sólo podemos tomar esta escala gradual como una referencia muy general. Puesto que nos enfrentamos a textos escritos por niños en proceso de alfabetización, nos pareció más conveniente conformar una escala de sólo tres términos, graduados según la fuerza que establecen en la segmentación:

- Denominaremos el primer término genéricamente *punto y aparte*, pero estudiaremos bajo esta denominación toda forma de segmentación que involucre el espacio, es decir, el cambio de renglón entre enunciados.
- En adelante nos referiremos al segundo término como *punto y seguido,* pero consideraremos en esta categoría toda marca gráfica que establezca una fuerza de segmentación equivalente: los signos de interrogación y exclamación; punto y coma (marca que casi no se registra); puntos suspensivos, comillas, rayas o paréntesis que delimiten enunciados; y, por último, correlaciones no convencionales como mayúscula sola o el punto no seguido de mayúscula.
- El tercer término está constituído exclusivamente por el uso de la *coma*, pues no hay marcas gráficas que tengan una fuerza de segmentación equivalente.

Puesto que debemos estudiar la clase de marca en relación con la cantidad de enunciados de los textos y, al mismo tiempo, debemos homogeneizar resultados, calculamos en cada texto los porcentajes de los tres grados de fuerza tomando como 100 % el total de límites entre enunciados. Estudiaremos los resultados primero por medidas de posición, y para ello seleccionamos las medianas porque las diferencias

entre los valores de cada texto en una clase de curso son extremas. Por ambas razones, la suma de los porcentajes que consignamos para cada curso y para cada género no suma 100%, sino que es mucho más bajo. En el siguiente cuadro, consignamos en la columna de la izquierda las medianas de la carta de los tres grados de fuerza que hemos considerado: el equivalente al punto y aparte, el equivalente al punto y seguido y el equivalente a la coma. En la columna de la derecha damos cuenta de las medianas correspondientes al cuento. Horizontalmente consignamos cada curso y clase de escuela:

Cuadro Nº 20. Medianas: clases de marcas gráficas en los límites entre enunciados en la carta y en el cuento

Curso y clase de escuela	Carta			Cuento		
	Punto y aparte	Punto	Coma	Punto y aparte	Punto	Coma
5º EU	15 %	29.5 %	14.5 %	21 %	17.5 %	15 %
5º ER	14.5 %	19 %	17 %	5 %	6 %	3.5 %
3º EU	33 %	27 %	5.5 %	37 %	19 %	0 %
3º ER	11 %	9.5 %	0 %	12 %	3 %	0 %

Describiremos el cuadro por curso, pues a continuación realizaremos un estudio comparativo de histogramas, que nos permitirá observar con mayor detenimiento el contraste, por género, de las marcas con distinto grado de fuerza.

En el quinto curso de la escuela urbana, las marcas más utilizadas en la carta son las equivalentes al punto, pero la coma y el punto y aparte son también marcas utilizadas. En el cuento, asciende el uso del punto y aparte, desciende el uso de puntos y se siguen utilizando comas.

En las cartas escritas por el quinto curso de la escuela rural, las tres clases de marcas se utilizan casi en la misma medida. Sucede lo mismo en el cuento, aunque el uso de marcas gráficas desciende notoriamente, como ya habíamos visto.

En las cartas escritas por el tercer curso de la escuela urbana, el uso de punto y aparte lleva una leve ventaja sobre las marcas equivalentes al punto y seguido, que alcanzan también alto porcentaje de uso. En el cuento se observa un notorio ascenso del uso de punto y aparte. Se impone así sobre el del punto y seguido. El uso de coma es ya minoritario en la carta, pero casi desaparece en el cuento. En este curso

los porcentajes de punto y aparte en la carta y en el cuento son los más altos de todos los cursos, hecho que probablemente incide en la desaparición de una de las posibilidades de señalar grados de relación entre los enunciados: la coma.

En las cartas escritas por el tercer curso de la escuela rural no se observa casi diferencia entre el uso del punto y aparte y el punto, pero los porcentajes medios son mínimos. En los cuentos predomina el uso del espacio, las otras marcas prácticamente desaparecen. El uso de coma es casi inexistente en ambos géneros.

En síntesis, los niños del quinto curso disponen de los tres grados de fuerza de la escala para señalar los distintos grados de relación entre enunciados, tanto en la carta como en el cuento. Sin embargo, hay una diferencia clara entre clase de escuela y entre género. Los niños de la escuela urbana utilizan más el punto en la carta y más el punto y aparte en el cuento, mientras que el uso de la coma permanece estable, los niños de la escuela rural utilizan casi en la misma proporción los tres grados de fuerza en los dos géneros pero la frecuencia disminuye notoriamente en el cuento.

Los niños del tercer curso disponen de una escala más restringida: utilizan fundamentalmente el punto y aparte y el punto, pues el uso de la coma en esta función disminuye notablemente. Las marcas más importantes son el punto y aparte y el espacio, cuyo uso aumenta en el cuento. La diferencia entre la clase de escuela no está en las clases de marcas seleccionadas, sino en que en la escuela rural hay un escaso uso de marca gráfica entre enunciados.

Hasta ahora estuvimos trabajando con una medida de tendencia central, la mediana, por ello citaremos en el cuadro siguiente el rango intercuartílico de estas medianas:

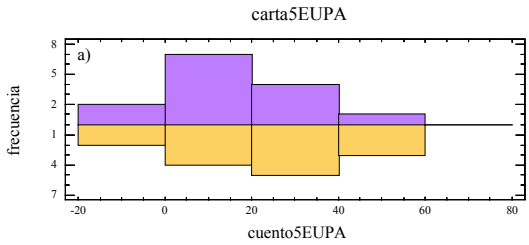
Cuadro Nº 21. Rango intercuartílico: clases de marcas gráficas en los límites entre enunciados en la carta y en el cuento

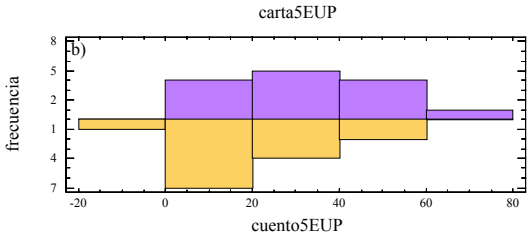
Curso y clase de escuela	Carta			Cuento		
	Punto y aparte	Punto	Coma	Punto y aparte	Punto	Coma
5º EU	14 %	33 %	7 %	31 %	16 %	26 %
5º ER	22 %	52 %	23 %	10 %	11 %	24 %
3º EU	23 %	36 %	13 %	34 %	15 %	9 %
3º ER	13 %	16 %	12 %	11 %	11 %	0 %

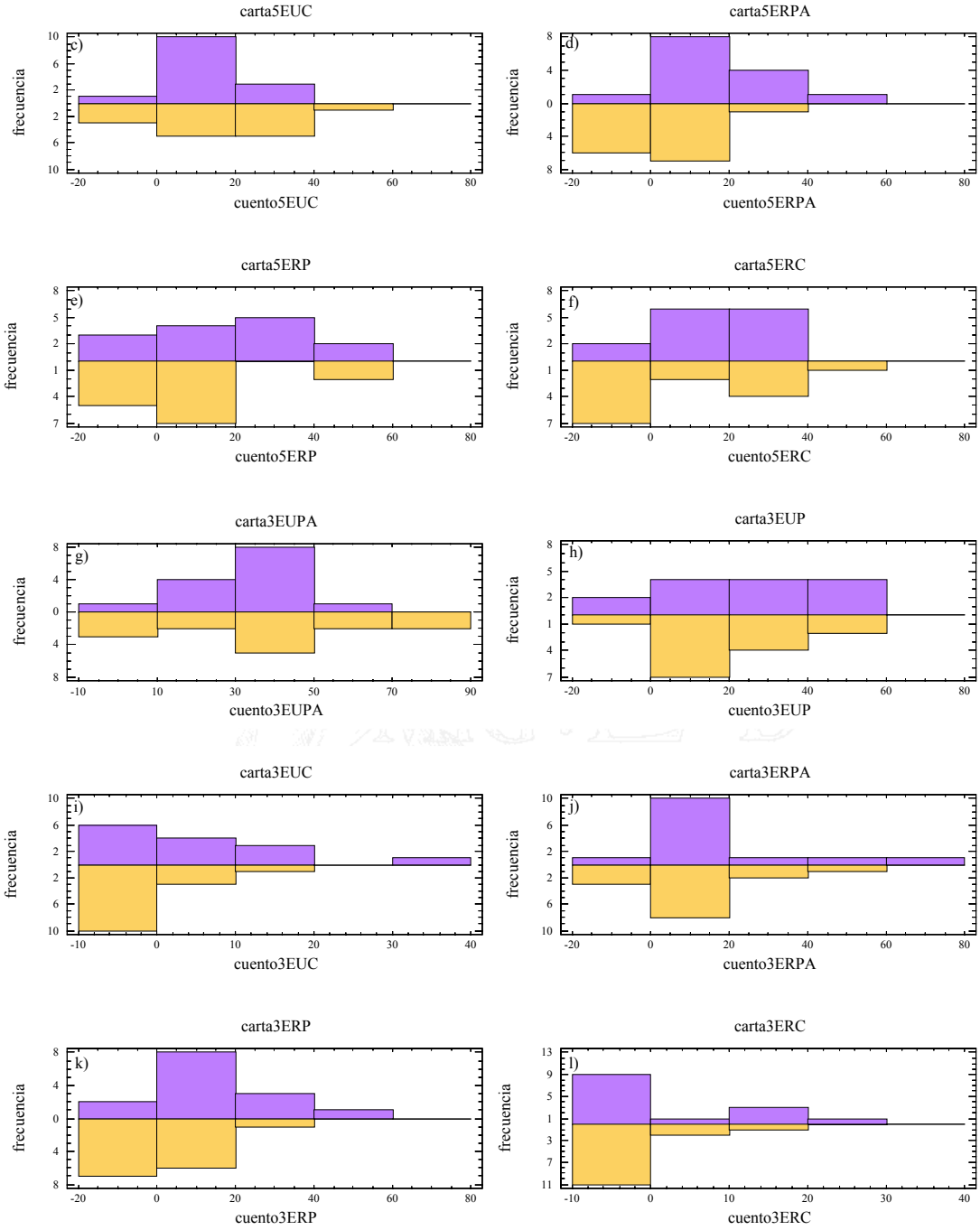
Como vemos, hay rangos intercuartílicos verdaderamente amplios, lo que indica que hay una gran heterogeneidad en la selección de marca en cada curso. Salvo en el tercer curso de la escuela rural, en el que el rango menor corresponde a medianas muy bajas, en los otros cursos encontramos en los dos géneros rangos intercuartílicos altos que, por lo general, corresponden a las medianas más altas.

Con el fin de completar la descripción y explicar la razón de las medidas de posición que hemos citado, medianas y rango intercuartílico, completaremos la descripción mostrando los resultados porcentuales de los catorce textos de cada curso en intervalos de frecuencia. Presentamos histogramas de frecuencia de uso de cada uno de los términos de de la escala: punto y aparte (PA) , punto y seguido (P), coma (C). Se trata de histogramas comparativos por género: el superior, en lila, corresponde a la frecuencia de uso de la marca en la carta; el inferior, en amarillo, corresponde a la frecuencia de uso de la marca en el cuento. Hay tres histogramas por género para cada curso y clase de escuela, uno para cada clase de marca.

Puesto que muchos textos no utilizan todas las posibilidades de la escala, una gran cantidad se sitúa en el 0 %. Para registrar en el histograma la cantidad de textos que no presentan la marca que estudiamos, nos vimos obligados a consignar un intervalo negativo (-20 a 0 %) que corresponde a la cantidad de textos que se sitúa en el 0%. Se consignaron cinco columnas en intervalos de veinte, desde un –20 % al 80 % para poder establecer comparaciones. La única marca que superaba este límite era el punto y aparte en el tercer curso de la escuela urbana. En este caso se optó por cinco intervalos de veinte desde –10% al 90 %, para no alterar la base comparativa. Sin embargo, se realizó una excepción con el uso de coma en el tercer curso de ambas escuelas, pues se trataba de un uso minoritario. En ese caso los intervalos son de 10 %, desde – 10 % al 40 %.







a) Frecuencia de uso del punto y aparte en cartas y cuentos del quinto curso de la escuela urbana.
b) Frecuencia de uso del punto en cartas y cuentos del quinto curso de la escuela urbana.
c) Frecuencia de uso de la coma en cartas y cuentos del quinto curso de la escuela urbana.
d) Frecuencia de uso del punto y aparte en cartas y cuentos del quinto curso de la escuela rural.
e) Frecuencia de uso del punto en cartas y cuentos del quinto curso de la escuela rural.
f) Frecuencia de uso de la coma en cartas y cuentos del quinto curso de la escuela rural.
g) Frecuencia de uso del punto y aparte en cartas y cuentos del tercer curso de la escuela urbana.

h) Frecuencia de uso del punto en cartas y cuentos del tercer curso de la escuela urbana.
i) Frecuencia de uso de la coma en cartas y cuentos del tercer curso de la escuela urbana.
j) Frecuencia de uso del punto y aparte en cartas y cuentos del tercer curso de la escuela rural.
k) Frecuencia de uso del punto en cartas y cuentos del tercer curso de la escuela rural.
l) Frecuencia de uso de la coma en cartas y cuentos del tercer curso de la escuela rural.

Gráfico Nº 2

Histogramas comparativos de frecuencia en los dos géneros:

Clases de marca gráfica en los límites entre enunciados

Los histogramas a), b) y c) indican que en el quinto curso de la escuela urbana las marcas equivalentes a la fuerza de separación del punto son las más utilizadas en la carta. Por el contrario, en el cuento se utiliza más el punto y aparte y la coma.

Los histogramas d), e) y f) indican que los niños del quinto curso de la escuela rural utilizan con mayor frecuencia los tres grados de la escala en la carta que en el cuento. En el cuento el punto y aparte disminuye notoriamente, se utiliza el punto, aunque en menor medida que en la carta. Una pequeña cantidad de cuentos registra una alta frecuencia de comas.

Los histogramas g), h), i) indican que en el tercer curso de la escuela urbana el punto y la coma son los signos más frecuentes en la carta, en el cuento el signo más utilizado es el punto y aparte, aunque también hay textos que no registran ninguno.

Los histogramas j), k), l) indican que en el tercer curso de la escuela rural el punto y aparte se registra en las cartas y en los cuentos, en algunos con alta frecuencia. No se registran puntos y comas entre enunciados en la mayoría de los cuentos, pero son marcas que encontramos en un reducido número de cartas.

Ahora bien, para poder entender si existe o no relación entre las marcas seleccionadas y la relación entre los enunciados, debemos emprender un estudio más detallado de los textos. En primer lugar, nos referiremos al uso de estas marcas en las cartas y, en segundo lugar, al uso de estas marcas en el cuento.

3.2.3.1. Clases de marcas gráficas en las cartas

Según los datos que hemos visto hasta ahora, las marcas que tienen una fuerza de segmentación equivalente al punto y seguido son las más utilizadas en el quinto curso de la escuela urbana; pero también se utilizan, en menor medida, el punto y aparte y la coma. En este curso, las frecuencias de las marcas están relacionados con la secuencialidad descriptiva predominante y con la distribución de los núcleos textuales: la presentación de sí mismo y la demanda de información sobre el interlocutor.

La constitución de párrafos coincide con la distinción de partes iniciales y terminales de la carta o de núcleos textuales, cuando estos son sucesivos. Esto significa que tenemos párrafos equilibrados constituidos por varios enunciados. Cuando en las cartas aumenta el uso de punto y aparte, es porque los enunciados interrogativos aparecen numerados y distribuidos en columna en la página, o porque las puntuaciones fuertes separan conjuntos de enunciados que tienen un tema constante:

La comida que más me gusta es los fideos ¿y a vos? espero que también.

Tengo una sobrina que se llama Jimena es rubia y gordita tiene ojos celestes y es una bomba, ¿vos tenés hermanitos/as?.

Tenemos una señorita superlinda que nos da muchas pruebas mañana tenemos una prueba de inglés ¿ustedes tienen inglés?

(Ana, 5º curso, EU)

En este fragmento podemos apreciar dos fenómenos comunes a todas las cartas de este curso. Ya nos referimos al primero de ellos: los párrafos que presentan una secuencia descriptiva con una progresión que conserva el tema constante no presentan marca entre enunciados. El segundo fenómeno es que la marca gráfica aparece con el cambio modal. De este modo se puede explicar que las marcas gráficas con una fuerza equivalente de separación equivalente a la del punto sean las más frecuentes en las cartas. En efecto, estas marcas gráficas aparecen cuando hay una oscilación del yo al tú, sea en un cambio modal de una pregunta orientada al interlocutor y una aserción orientada al yo, sea en una oscilación que no conlleve cambio modal:

Mi Escuela es bien grande tenemos un sum (Salón Uso Múltiple), dos patios. Se nota que tienen un patio grande y un lindo paisaje de atrás de su escuela, me contaron que es muy linda tu escuela.

(Lucas, 5º curso, EU)

Respecto de la aparición de marca con el cambio modal, cabe señalar que este fenómeno puede explicarse, además, porque la pregunta focaliza lo que se desea saber (Gutiérrez Ordoñez 1997, 19-21, Daneš 1970). Si la estructura interrogativa impone un cambio remático, la sucesión de preguntas conlleva un cambio constante en el nivel informativo. Por esa razón, las marcas gráficas que poseen una fuerza equivalente al punto se registra en las cartas en las que se alternan sistemáticamente enunciados interrogativos y enunciados asertivos:

¿Qué deporte practicas?, yo practico ajedrez ¿qué materia escolar preferís?, yo ciencias sociales ¿qué cantante/s te gusta más? a mí los Bacstreet Boys ¿cuántos años tenés? yo tengo 11 años ¿dónde naciste? yo nací en Salta capital ¿de qué equipo sos hincha? yo soy fanático de River Plate y Juventud Antoniana.

(Pablo, 5º curso, EU)

Este cambio constante en el nivel informativo, como hemos dicho al comenzar este capítulo, se produce por una sustitución sucesiva de remas en una estructura que se reitera: la de pregunta y aserción. Se trata, como también dijimos, de la reiteración de una estructura que tiene una fuerte motivación discursiva pero que no conecta por medios lingüísticos un enunciado con otro sino que los conecta directamente con el propósito comunicativo. Evidentemente este hecho potencia la presencia de marca gráfica. Cuando no hay una reiteración en paralelo de la misma estructura y se introducen movimientos narrativos o argumentativos que relacionan un enunciado con otro por medios lingüístico-textuales la presencia de marcas gráficas disminuye, como hemos visto en el apartado anterior.

Las cartas escritas en el quinto curso de la escuela rural poseen más marcas gráficas entre enunciados que los cuentos, pero en este curso se registran también los

comportamientos más heterogéneos. Las cartas que poseen más puntuación utilizan las tres fuerzas de separación y podemos encontrar una regularidad que coincide con un fenómeno que ya observamos en la escuela urbana: la puntuación aparece con la variación de los aspectos que dan cuenta del marco temático *yo* (familia, mascostas, escuela, aficiones) y su fuerza depende del grado de distancia entre esos aspectos:

Tengo dos hermanos Rodri y José son re buenos y los requiero, mi padres se llaman René y Gabriela, ellos son muy buenos y felices.
También tengo tres perros Yuji, Pumita y Tobi, ellos son muy compañeros para ir al trabajo con mi papá.
Mi señorita se llama María Villa es humilde y cariñosa y la requiero un montón.

(Mónica, 5º curso, ER)

Yo soy Luis Miguel. Mi escuela es enorme y me quedo albergado a mí me encanta quedarme albergado.
Yo en la escuela me gusta estudiar y jugar en la hora de recreo. y juego a la pelota.
Yo soy hincha de Boca y vos también quiero que seas hincha de Boca porque esta vez Boca sale campeón y todavía Boca aguanta. River se va a la basura.
Yo también tengo hermanos igual que vos también son buenos y amables uno de mis hermanos se llama Juan Ariel Ríos.

(Luis Miguel, 5º curso, ER)

En el segundo párrafo del fragmento que citamos de la carta de Luis Miguel volvemos a observar que, cuando se introduce una argumentación, aunque breve, también se establece mayor continuidad entre los enunciados y desaparecen las marcas gráficas.

Cuando no se emplea el punto y aparte, aumenta el uso del punto y de la coma, pero la regularidad se mantiene: las marcas más fuertes se utilizan cuando el proceso de aspectualización avanza. Cada vez que se toma un nuevo aspecto hay una marca fuerte, las marcas débiles aparecen cuando se desarrolla un aspecto común. En el segundo párrafo vemos que cuando hay un tema constante no se registra marca gráfica:

(...) ya sabés que yo me llamo Rita. mi segundo nombre es Marcela, yo por ahora bien. Tengo once años y voy a quinto año y tengo seis hermanos, una es nena y los cinco son varones, mi mamá se llama María y mi papá se llama Juan Carlos. Mi comida favorita es puré con milanesa y empanadas. Mi uniforme es un pantalón vaquero rojo y una blusa blanca. Soy fanática de River (...)

(Rita, 5º curso, ER)

(...) Yo estoy bien y a mí también me da mucho gusto conocerte. Yo tengo trece hermanos y van al mismo colegio que voy yo. Aquí donde vivo es a la orilla de un cerro y en medio de un campo por cierto es muy bonito. Mis padres se llaman Raúl y Griselda, son buenos y yo también soy buena con ellos, (...)

(Mariana, 5º curso, ER)

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

En las cartas en las que hay menor cantidad de marcas gráficas entre enunciados, una coma puede ser una marca de separación fuerte, que también señala los límites de grupos de enunciados que desarrollan un aspecto distinto de la presentación de sí:

pero soy hincha de Boca el mejor equipo de la Argentina y me gusta mucho el fútbol todos los días salimos, tenemos una maestra de Actividades nos enseña muchas cosas (...)

querido amigo no tengo más que decirte y que sigas bien en tu colegio cada día que aprendas más, tengo 13 años.

(Carlos, 5º curso, ER)

Las cartas escritas por el tercer curso de la escuela urbana no utilizan las marcas que corresponden a los tres grados de fuerza como hemos visto hasta ahora en las cartas del quinto curso. Por lo general utilizan una sola clase de marca de manera permanente: en algunas cartas es el punto y aparte que muchas veces coincide con un enunciado y en otras lo es el punto.

La coma registra una aparición muy baja en algunos textos o no aparece, salvo en tres cartas en las que se utiliza con mucha frecuencia. Como hemos visto en el ejemplo anterior, salvo algunas excepciones, la coma no aparece cuando se sostiene un mismo tema a lo largo de varios enunciados, sino cuando hay un cambio de tema. Citamos distintos ejemplos, en donde la coma se utiliza para separar enunciados con tema constante, y cuando desaparece en una configuración de factor común que se organiza alrededor de *los fines de semana*:

mi escuela es grande, tiene cuatro patios y tiene nada más que 1º 2º 3º 4º y 5º.

(Alfredo, 3º curso, EU)

Soy Ana Luz, soy de River, tengo 9 años, voy a la escuela del cerro, hago natación en Agua Azul y también pintura.

(Ana Luz, 3º curso, EU)

Mi casa es grande y linda, tengo 4 perras que son muy juguetonas y muy sucias.

Los fines de semana a veces me voy a comer al negocio o nos vamos al shopping hay veces que me quedo en mi casa.

(Solana, 3º curso, EU)

Como hemos visto ya en el quinto curso, en la mayor parte de los casos, la marca gráfica aparece cuando hay un cambio de modalidad o cuando hay un cambio temático. En este caso, la fuerza de separación que impone la marca está en relación directa con la distancia que hay entre los temas de los enunciados, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Esta es una noticia muy importante voy a tener un hermanito varón que se va a llamar Mauro todavía no nació pero va a nacer en febrero ¿Y vos tenés hermanos?

La escuela es muy grande hay cinco grados, una sala de juegos, un salón, una cocina, etc.

Nuestra seño es muy divertida y graciosa.

(Maira, 3º curso, EU)

Algunos niños pueden extender a todo el cuerpo de la carta esta coincidencia de enunciado y punto y aparte, que vemos al final de la carta de Maira, o de alternancia pregunta/respuesta y punto y aparte:

Te cuento que tengo tres hermanos.
¿Cuántos hermanos tenés?
Mi maestra se llama Cristina y es muy buena y divertida
¿Cómo se llama tu maestra?
Mi mamá se llama Carolina y mi papá se llama Héctor Eduardo.
¿Cómo se llaman tus papis?

(Gabriela, 3º curso, EU)

de qué equipo sos yo soy de River y vos de cual.
Qué deporte haces yo ninguno hasta ahora pero voy a ir a natación.
Te gusta tu escuela a mi si me gusta mucho.
¿Tenés hermanos? yo sí se llama Sabrina ¿tenés hermana o hermano?

(Álvaro, 3º curso, EU)

En las cartas escritas por los niños que van al tercer curso de la escuela rural encontramos siempre muy pocas marcas en los límites entre enunciados. La marca más utilizada para segmentar la carta es el espacio, que se utiliza para separar partes iniciales y terminales del cuerpo de la carta, para enumerar las respuestas a las preguntas de la carta recibida o para formular nuevas preguntas. La coma, como ya dijimos, es un recurso poco utilizado en el límite entre enunciados, pues sólo aparece en tres textos.

Podemos apreciar en el siguiente fragmento que las marcas gráficas más fuertes aparecen en los lugares en los que hay un vaivén enunciativo. Es decir, las observamos en la oscilación de los núcleos textuales que hemos determinado, autopresentación y demanda de información:

(...) también voy a la escuela San Agustín y también tengo los útiles que estan impecables. Yo voy al taller [de] inglés y computación.
¿y tú a qué taller vas?
Nosotros algunas veces vamos a comer moras y también vamos al río, el otro día hemos ido a la alameda y se divertimos.
¿a vos qué materia te gusta?
a mí me gusta Plástica.
(...)

(Sergio, 3º curso, ER)

En el apartado anterior hemos visto otro hecho que nos parece importante destacar en este curso: la ausencia de marcas gráficas o el uso exclusivo del espacio coincide con la repetición de verbos de decir en primera persona, recurso que no sólo instala al enunciador en lo enunciado, sino que convierte lo dicho en acto y además explicita el valor ilocutivo de lo enunciado. Hemos visto ya cómo esta repetición estructura las cartas de Jesica y Vicenta. Cuando este recurso está presente, pero no se reitera, aparecen otras marcas. Por ejemplo, en la carta de Dolores, encontramos enunciados delimitados por puntos o espacios. Por lo general, después de ellos no se sigue la correlación convencional con mayúscula y muchas veces puede iniciarse un enunciado con conjunción copulativa:

Te mando esta carta para ver si estás bien. y que linda estaba tu carta que me mandaste. y yo antes te había mandado una foto mía. y ¿sabés cuando es mi cumpleaños? mi cumpleaños es el 22 de abril. en abril cumplí ocho años y mi maestro se llama Antonio Pastor González. mi mamá se llama María y mi papá Juan y mi abuelo Santos (...) y yo voy a 3º año y tengo 7 hermanos y mi mejor amiga es Vicenta (...) y también te quiero contar que tengo tres perros uno se llama Lobo, otro Guardián y otro Moreno. y mi escuela se llama Albergue de San Agustín.

(Dolores, 5º curso, ER)

La presencia de marcas gráficas es, en las cartas de este curso, siempre discontinua. Cuando la presencia de marcas entre enunciados es continua,

encontramos regularidades semejantes a las que vimos hasta ahora: cuando se conserva el tema (en este caso *la escuela*) o se lo retoma a través de un recurso verbal (*y también*) desaparece la puntuación y reaparece cuando el tema cambia (*yo duermo en la pieza tres...)*

Mi escuela es grande tiene tres canchas tiene un salón, comedor, cocina, patio, baño, y un albergue adonde dormimos, yo duermo en la pieza tres con Marcos, Matías, Enrique y también tenemos ducha para bañarse. un calefón, y los grados (...)

(Joaquín, 3º curso, ER)

En esta carta, que registra la frecuencia más alta de marcas entre enunciados en este curso, advertimos también otro fenómeno recurrente: en los enunciados que presentan una relación temporal (en este fragmento las actividades están en secuencia cronológica) el uso de puntuación disminuye:

Yo no vivo cerca de la escuela nosotros tenemos un colectivo y en el colectivo bajamos al pueblo, cuando bajamos yo me voy a la banda de arriba porque ahí vivo con mis hermanos. Y los sábados me voy a jugar a la pelota y después ayudamos a mi mamá y los domingos me voy a misa Marcos, Yesica, y Matías y yo.

(Joaquín, 3º curso, ER)

En otras cartas también podemos notar que, cuando los enunciados mantienen entre sí una relación temporal (aunque no estén ordenados cronológicamente), desaparece la puntuación y reaparece cuando se cambia de tema:

a la mañana se lavamos la cara y formamos, se vamos a tomar el desayuno nos lavamos los dientes nos vamos a clase terminamos el deber y los del turno sirven la merienda jugamos y ya no tenemos clase.

a mí me gusta mi casa porque en la escuela hay que hacer muchas cosas.

se quedamos de lunes a viernes.

(Cristina, 3º curso, ER)

Cuando los enunciados que establecen entre sí una relación temporal están separados por alguna marca gráfica, sea espacio o punto, se señala la continuidad por medio de *y* y de una palabra o construcción temporal topicalizada:

(...) se vamos a bañar en la casa.
y a la tarde *tenemos clase con el maestro y con la señorita Cuqui y la señorita Rosa*
y después *tomamos el desayuno.* ***y*** *salimos del comedor*
y *jugamos con mis amigas*

(Felipa, 5º curso, ER)

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

3.2.3.2. Clases de marca gráfica en los cuentos

Aunque ya dijimos que cada escrito es único e irrepetible, los niños narran siempre el mismo cuento y este hecho facilita el análisis de la relación entre las jerarquías que introduce la marca gráfica y las jerarquías informativas.

Nos interesa particularmente establecer si existe un uso de marcas con distintos grados de fuerza para señalar jerarquías informativas en el cuento. Como hemos visto al iniciar este capítulo, el cuento presenta una estructura con triplicación del núcleo textual. Sólo podemos hablar de establecimientos de jerarquías informativas cuando hay un desnivel entre las marcas que se utilizan y cuando las marcas que establecen mayor segmentación coinciden con las rupturas de la narración: el fin de la situación inicial y la resolución de los motivos que conforman el relato.

No es fácil establecer el fin de la situación inicial porque generalmente se distingue con claridad la presentación de los personajes, pero en los cuentos que optan por el discurso directo la negociación de las condiciones de la sociedad se une al trato del zorro que potencia las acciones del primer motivo. Sin embargo, se puede decir que en la mayoría de los casos, salvo probablemente en el tercer curso de la escuela rural, esta presentación de personajes está marcada visuográficamente.

Muchos niños del quinto curso de la escuela urbana que delimitan pocos párrafos en sus cartas, cuando escriben el cuento aumentan significamente el uso de punto y aparte[19]. De esa manera, cada secuencia, formulada muchas veces en un solo enunciado complejo, se delimita con punto y aparte:

(...) El zorro le dijo al quirquincho que él iba a ser el socio y el quirquincho el sembrador.

El zorro le dio la parte de abajo y él se quedó con la parte de arriba.

El quirquincho decidió plantar papas pero cuando todas las papas crecieron él se quedó con las papas y el zorro con los tallos y las hojas.

El zorro dijo que no podían seguir así (...)

(Sofía, 5º curso, EU)

En estos textos es imposible advertir si el uso de marca contribuye a señalar las jerarquías informativas en el cuento. Por lo general, encontramos esta coincidencia de punto y aparte y enunciado cuando los niños emplean sistemáticamente el discurso referido, sea el discurso directo o el indirecto.

En otros niños[20] se puede advertir un movimiento inverso al que acabamos de citar: reemplazan las marcas fuertes que habían usado en su carta por marcas más débiles. Así, si en la carta predominaba el punto y aparte, en el cuento predominará el punto y seguido; si en la carta predominaba el punto y seguido, en el cuento predominará la coma. Esta selección de marca puede indicar que entienden que hay más relación entre las unidades del cuento que entre las unidades de la carta.

Encontramos asimismo cuentos que establecen con claridad a través de marcas gráficas una jerarquía informativa. En efecto, los puntos y aparte coinciden con el fin de la situación inicial y con la resolución de cada uno de los tres motivos del cuerpo del cuento. En el interior de los párrafos el conflicto y la reacción aparecen señalados por marcas equivalentes al punto, a la coma, por ausencia de marca o por conjunción copulativa:

[19] Nos referimos a Pablo, Juan José, Sofía y Ana.
[20] Nos referimos a Alfonso, Lucas, María Victoria, Sabrina, Gonzalo.

Había una vez un zorro y un quirquincho, eran compadres y decidieron trabajar en la tierra.

El quirquincho trabajaba en la tierra. El zorro dijo que todo lo que fuera para arriba era para él y lo que fuera para abajo iba para el quirquincho, el quirquincho plantó papa el quirquincho se llenó de papa y el zorro de hojas y tallos.

El zorro dijo que lo que vaya para abajo iba para él y lo que iba para arriba era para el quirquincho, el quirquincho plantó trigo y el quirquincho se llenó de trigo y el zorro de raíces.

(Victoria, 5º curso, EU)

En tres cuentos esta relación entre segmentación y jerarquía textual es sistemática, nos referimos a los cuentos de Victoria, Antonella y Carolina. Esta clase de segmentación se puede encontrar en otros cuentos en motivos aislados o también puede encontrarse una segmentación sistemática que produce una ruptura a través de una marca fuerte en los enunciados que introducen las resoluciones:

El zorro y el quirquincho decidieron formar una sociedad. El zorro dijo que él iba a ser el jefe y el quirquincho el sembrador, el zorro decidió que él tomaría lo de arriba y el quirquincho lo de abajo; entonces el quirquincho plantó papa.

Al zorro le tocaron los tallos y las hojas y al quirquincho le tocaron las papas, pero el zorro decidió tomar lo de abajo, entonces el quirquincho plantó trigo.

Al zorro le tocaron las raíces y al quirquincho le tocaron las espiegas de trigo, pero el zorro decidió tomar lo de arriba y lo de abajo y el quirquincho lo del medio; entonces el quirquincho plantó maíz y al zorro le tocaron las flores y las raíces, pero al quirquincho le tocaron las mazorcas llenas de maíz.

(Sabrina, 5º curso, EU)

En los cuentos escritos por el quinto curso de la escuela rural la presencia de marcas gráficas en los límites entre enunciados desciende significativamente en relación con la carta, por lo que hay textos sin puntuación o con puntuación muy baja. Cuando hay mucha puntuación se trata siempre de puntos o de comas, marcas

que registran valores extremos Los puntos y aparte constituyen las marcas más constantes y que menos variación registran, pero son también los valores más bajos.

El límite más señalado por marcas fuertes es el que separa los motivos de la situación final y la presentación de personajes:

El zorro no trabajaba Él encontró al quirquincho
El zorro y el quirquincho eran compadres y el zorro le dijo al quirquincho vamos a hacer una siembra bueno compadre elija usted (...) y el quirquincho sembró chacras la chacra es grande y era tiempo para cosechar el quirquincho quedó con las mazorcas llenas maíz y el zorro quedó con todas las raíces y las flores. y era el más pícaro era el quirquincho y el zorro creía que él era más pícaro que los otros animales

así eran los sembradores

(Alejandro, 5º curso, ER)

El contraste que existe en este curso entre la puntuación de la carta y la subpuntuación de los cuentos nos lleva a afirmar que existe una fuerte percepción de la integración de los episodios narrados, integración señalada a través de la conjunción copulativa. Sin embargo, se puede apreciar el establecimiento sistemático de jerarquías a través del uso de espacio en cinco textos:

el zorro era el dueño de la tierra y el quirquincho era el sembrador
y el zorro eligió (el) quirquincho la parte de abajo y el zorro la parte de arriba y el quirquincho plantó papa y llegó el día de la cosecha el quirquincho cosechó todas las papas y el zorro cosechó todas las hojas y el quirquincho ganó
y después dijo el zorro le dijo no vamos mal y el zorro dijo ahora quiero la parte de abajo y tú con la parte de arriba y el quirquincho planta trigo y llegó el día de cosechar y el zorro cosechó las raíces y el quirquincho cosechó todas las espigas de trigo y volvió a ganar
y el zorro dijo no vamos muy mal y el zorro volvió a elegir y el zorro dijo la parte de abajo y de arriba y la parte del quirquincho la parte del medio y el quirquincho

planta maíz y llegó el día de la cosecha y el zorro se quedó con las raíces y las hojas y el quirquincho se quedó con el maíz y el zorro se marchó

(Raúl, 5º curso, ER)

También se utiliza la coma para establecer segmentaciones textuales. La coma puede establecer bloques porque los episodios internos de los motivos no poseen ninguna marca o presentan una conjunción copulativa. El uso de una marca débil para establecer segmentaciones fuertes, reafirma que hay una fuerte percepción de la integración de episodios en el cuento:

*(...) , y el quirquincho sembró papas el zorro y el quirquincho fueron a cosechar y todas las papas que crecían debajo de la tierra eran para el quirquincho, todas las flores y las hojas eran para el zorro**,** el zorro dijo: no podemos seguir así dijo el zorro y después el quirquincho sembró trigo y el zorro dijo: ahora todo lo de abajo será para mí y todo lo de arriba será para usted el zorro y el quirquincho fueron a cosechar al quirquincho le tocó todo el tribo de arriba y al zorro la raíz**,** y el zorro dijo: no podemos seguir así señor quirquincho y al día siguiente el quirquincho sembró maíz, y el zorro dijo: (...)*

(Catia, 5º curso, ER)

En el tercer curso de la escuela urbana, como ya hemos visto, se generaliza el uso de la marca más fuerte, el punto y aparte, estrechamente relacionado con el señalamiento del discurso directo que se utiliza en todas las narraciones.:

El zorro y el quirquincho decidieron hacerse socios.
El zorro le dijo al quirquincho:
— *¿Compadre podemos hacer una sociedad?*
— *Bueno dijo el quirquincho.*
El zorro dijo:
— *Yo seré el socio y tú el sembrador.*
— *Dale dijo el quirquincho.*
El zorro dijo:

— *Comencemos a trabajar un momento yo me voy a quedar con la parte de arriba y tú con la de abajo.*

Entonces el quirquincho pensó que podía plantar. y dijo:

— *Ya sé voy a plantar papas.*

(...)

(Solana, 3º curso, EU)

Las marcas con menos fuerza —puntos o comas— se sitúan entre los episodios que no poseen discurso directo, como la reacción del quirquincho ante el trato del zorro y la resolución. A continuación se sitúa siempre un punto y aparte, una marca fuerte, que divide los dos motivos. Sin embargo, el inicio de un nuevo motivo coincide con el trato, que se expresa a través del discurso directo, razón por la cual no se puede establecer con claridad si se introducen jerarquías a través de la puntuación o si se se señala de esa manera la diferencia entre narración y discurso directo. Continuemos leyendo el cuento de Solana:

Cuando llegó la hora de la cosecha el zorro se quedó con las hojas y el quirquincho con las papas:

— *¡¡No!! para la próxima yo me quedo con la parte de abajo y tú con la parte de arriba dijo el zorro*

Entonces plantó trigo. Y El zorro se quedó con las raíces y el quirquincho con las espigas.

— *¡¡¡Tampoco!!! esta vez yo me quedo con la parte de arriba y de abajo y tú con la parte del medio.*

Entonces plantó maíz. Y el zorro se quedó con las flores y la raíz y el quirquincho con el choclo:

— *¡¡ Basta ya me cansé ya no soy más socio!!*

Y así ganó el quirquincho porque supo más que el zorro.

(Solana, 3º curso, EU)

Resulta significativo que las marcas gráficas se concentren alrededor del discurso directo, aunque se distribuyen equilibradamente en todo el relato. Ahora

podemos apreciar con nitidez la repercusión de lo que hemos dado en llamar "diálogo dramatizado" en la zona visuográfica. Si bien en los cuentos del quinto curso de la escuela rural se utiliza el diálogo directo, ese diálogo no detiene la narración, sino que más bien se asimila a la continuidad narrativa. Por el contrario, como vemos en este cuento el diálogo interrumpe esa continuidad y asume una configuración absolutamente propia. El personaje *actúa* el diálogo, la distancia enunciativa deviene proximidad, la narración adquiere intensidad e incluso la configuración sintáctica cambia: el relato adquiere ritmo con enunciados breves y enfáticos. Esa transformación impacta también en la zona visuográfica, estableciendo grandes rupturas entre los enunciados que se señalan con el punto y aparte. Cuando la narración se restablece, observamos la presencia de punto, una marca gráfica que establece un grado menor de separación entre los enunciados; pero también vemos cómo se atenúa esa segmentación con una conjunción copulativa que restablece la continuidad interrumpida. La fuerza de la segmentación en la zona estrictamente narrativa se debilita entonces considerablemente con este recurso verbal, procedimiento que ya hemos visto en otros cuentos.

Ahora bien, en este curso también hay cuentos que usan mayoritariamente el punto, marca que coincide generalmente con el final de los episodios:

(...) *entonces dijo el zorro yo me quedo con la parte de abajo y el quirquincho con la de arriba entonces plantó trigo y todavía sigue ganando el quirquincho porque sacó y sacó trigo. en la tercera cosecha dijo el zorro –yo me quedo con la parte de arriba y la de abajo y vos con la parte del medio- y justo habían plantado maíz* (...)

(Alfredo, 3º curso, EU)

En el tercer curso de la escuela rural sólo cuatro textos introducen segmentaciones que coinciden con los motivos, entre ellos el cuento de Joaquín, cuyo uso de puntuación lo acerca a sus pares de la escuela urbana. Tres cuentos lo hacen a través del espacio y/o el punto, pero el enunciado que inicia el motivo se abre con un *y*. Insistimos en que es un recurso que acentúa la continuidad a pesar de la discontinuidad que introduce la marca gráfica:

(...) y entonces el quirquincho ganó toda la papa y el zorro no ganó nada.
y el zorro le dice al quirquincho ahora yo quiero lo de abajo para mí y lo de arriba para vos y entonces el quirquincho sembró trigo y entonces al quirquincho le tocó las espigas con el trigo y al zorro le tocó la raíz.
y el zorro le dice al quirquincho arriba para mí va a ser el de arriba y lo de abajo y lo del medio para vos y entonces el quirquincho sembró maíz y el zorro quedó con las flores y el quirquincho le tocó todo el maíz
el quirquincho le ganó al zorro
(Cristina, 3º curso, ER)

De la misma manera que en los cuentos escritos por los niños de quinto curso de la escuela rural, la resolución y la evaluación final son los episodios más señalados por el espacio.

3.2.4. Segmentación en los enunciados complejos

En este apartado analizaremos dos fenómenos diferentes, que se originan en nuestros criterios de delimitación de enunciado. Con el propósito de facilitar la descripción interenunciado, definimos fundamentalmente dos clases de enunciados complejos: las simetrías que contenían el mismo verbo repetido y los turnos de habla que pueden contener dos o más actos de habla. Las dos clases de enunciados se dan fundamentalmente en en el cuento.

3.2.4.1. Simetrías

Recordaremos que la simetría es una figura que se logra por "la repetición de materiales sintácticos y léxicos dentro del mismo enunciado" (Trigo Cutiño 1990: 89). Es una figura característica de la lengua oral y de la literatura, en las que la oposición, el ritmo, la rima y la repetición juegan un papel primordial. En este apartado estudiaremos la relación entre las simetrías y la marca gráfica.

En el cuento las simetrías son características de las situaciones de propuesta y de reparto de la cosecha. En relación con la simetría diremos que en el quinto curso de la escuela urbana nunca presentan marca gráfica, pero si se registra marca en los escritos de las otras escuelas. Sin embargo, si tenemos en cuenta que, por cada cuento, encontramos al menos cuatro simetrías (lo que hace en total más de doscientas simetrías) las simetrías marcadas son escasas: cuatro en el quinto curso de la escuela rural, dos en el tercer curso de la escuela urbana y ocho en el tercer curso de la escuela rural. Como vemos, las marcas son mucho más frecuentes cuanto menor contacto con lengua escrita tienen los niños. En el quinto curso de la escuela rural se utiliza la coma y sólo en un caso el punto. En algunos casos estas marcas coinciden con la conjunción copulativa:

al zorro le tocó todas las raíces, al quirquincho le tocó las espigas

(Ricardo, 5º curso, ER)

ahora lo de abajo será para mí y lo de arriba también para mí, y lo del medio para usted

(Catia, 5º curso, ER)

Cuando llegó el tiempo al zorro le tocaron las hojas y el tallo, al quirquincho las papas

(Rita, 5º curso, ER)

el quirquincho ha dicho que la parte de arriba y de abajo será mía. y la parte del medio será para el compadre

(Mónica, 5º curso, ER)

En los dos casos en los que se presenta marca gráfica en esta construcción en el tercer curso de la escuela urbana, se trata de una coma:

Después el zorro eligió la parte de arriba, el quirquincho eligió la parte de abajo

(Ana Sol, 3º curso, EU)

El quirquincho plantó papas y otras cosas que se cultivaban abajo de la tierra, mientras el zorro cultivó arriba pero comía hojas

(Gala, 3º curso, EU)

En el tercer curso de la escuela rural se selecciona el punto, que a veces coincide con el final de renglón y con otras marcas. En todos los casos, además, la marca coincide con una conjunción copulativa, aunque se ubica antes o después de la misma:

y cuando cosecharon al quirquincho le tocó la papa. y al zorro la raíz y las hojas

(Javier, 3º curso, ER)

y al zorro le tocó las raíces y. al quirquincho las papas

(Vanesa, 3º curso, ER)

y al quirquincho le tocó todas las papas. Y al zorro las flores

(Ignacio, 3º curso, ER)

le dijo el -el quirquincho que él iba a elegir la parte de abajo- y el quirquincho la parte de arriba

(Verónica, 3º curso, ER)

Vemos que la presencia de la coma marca que, según las convenciones, sería más adecuada en este caso, aparece en los niños que tienen más contacto con lengua escrita. En ningún caso, además, coincide con la conjunción copulativa.

No sucede así en el tercer curso de la escuela urbana y en algunos casos de la escuela rural. El punto, en coincidencia con otras marcas, es una marca utilizada en las escuelas rurales, en las que coincide, además, con la conjunción copulativa. Esta situación es mayoritaria en el tercer curso de la escuela rural. Entendemos que esta

marca está estrechamente relacionada con estas "unidades métricas del discurso de la lengua oral", como sostiene Blanche Benveniste, pues señala los dos componentes de una figura fundamentalmente rítmica como la simetría.

3.2.4.2. Turnos de habla complejos

Por razones metodológicas hemos establecido como un solo enunciado cada intervención del hablante en el discurso directo del cuento. Sin embargo, en muchas ocasiones se trata de turnos de habla complejos que contienen dos o más actos de habla distintos o precisiones del mismo acto de habla. En este apartado estudiaremos si los niños delimitan estos actos de habla a través de marca gráfica.

Cuadro Nº 22. Delimitación gráfica de enunciados complejos en el discurso directo

ENUNCIADOS COMPLEJOS EN LA CITA DIRECTA		
Curso y clase de escuela	Total de enunciados complejos	Porcentaje de actos de habla marcados
5º EU	12	67 %
5º ER	22	59 %
3º EU	29	28 %
3º ER	5	0 %

Como vemos, la delimitación de los distintos actos de habla que constituyen un enunciado complejo es mucho más alta en el quinto curso que en el tercero. Las marcas seleccionadas en el quinto curso de la escuela rural son los signos enfáticos y las comas. Por ejemplo:

"Esto no está bien compadre, ahora yo me llevaré la parte de abajo y usted la parte de arriba"

(Pablo, 5º curso, EU)

¡no puede seguir esta sociedad! ahora yo lo de abajo y también lo de arriba

(Ana, 5º curso, EU)

"Oye compadre, hagamos una sociedad, tú eres el sembrador y yo el jefe"

(Juan José, 5º curso, EU)

Como vemos, en los dos primeros casos, las marcas gráficas separan el acto disentivo de la propuesta que viene a continuación. En el último caso, la marca gráfica segmenta la intervención en tres partes. En la primera parte encontramos dos elementos con función fática-apelativa: un marcador metadiscursivo de control de contacto como *oye* (Briz, 1998: 227) acompañado de un vocativo, en este caso, índice de cortesía positiva pues introduce familiaridad y cercanía. En la segunda parte encontramos la propuesta "hagamos una sociedad" y en la tercera parte una especificación de la propuesta.

Como veremos más adelante, esta función de segmentación del enunciado complejo en dos actos de habla también puede ser desempeñada por la intercalación del sintagma que contiene el verbo de decir:

Vamos mal, dijo el Zorro, ahora yo cultivaré en el suelo y tú arriba del árbol.

(Matías, 5º curso, EU)

En el quinto curso de la escuela rural los niños utilizan las mismas marcas, pero se suman la mayúscula y en un caso los puntos suspensivos:

Bueno compadre no tengo suerte Ahora lo de abajo será para mí

Bueno me va mal Ahora lo de abajo y lo de arriba será para mí, y lo del medio será para tí

(Jesús, 5º curso, ER)

"nos asociemos...tú vas a ser el sembrador y yo el socio"

(Mariana, 5º curso, ER)

Los niños del tercer curso de la escuela urbana sólo presentan marca en estos enunciados complejos cuando se trata de una marca enfática o cuando se ha intercalado el sintagma con el verbo introductor. En un solo caso se registra una coma:

—Como no compadre, tú eliges— le respondió el quirquincho.
—Bueno— dijo el quirquincho. Y yo la parte del medio

(Ana Sol, 3º curso, EU)

— *¡¡No!! para la próxima yo me quedo con la parte de abajo y tú con la parte de arriba dijo el zorro*

(Solana, 3º curso, EU)

En dos casos se encuentra marca en el interior de esta clase de enunciados, pero se trata de una marca que delimita la repetición de la negación:

— *¡No, no ahora yo me quedo con lo de abajo!*
— *¡¡No, no quiero plantar abajo!!*

(Gala, 3º curso, EU)

Como veremos más adelante, los escritos de los niños del tercer curso de la escuela urbana son los que presentan mayor índice de marca entre el sintagma que contiene el verbo de decir y la cita directa. Sin embargo, no hay delimitación interna en estos enunciados complejos. Por esa razón podemos deducir que para estos pequeños es más importante calificar el enunciado en relación con los enunciadores que la delimitación de actos de habla en el interior de la cita directa. Evidentemente, se trata también de una delimitación del todo o de una delimitación de la parte: segmentan la intervención del personaje como un todo; pero no perciben, o no indican por medio de marca gráfica, la presencia de partes en el interior de esa intervención .

Estos enunciados son escasos en el tercer curso de la escuela rural y en ningún caso presentan marca que delimiten las partes:

—¡ahora ya no puede ser así lo de arriba va a ser para mí y de abajo para mí y del medio para usted!

(Joaquín, 3º curso, ER)

así no vamos mal la parte de abajo para mí y la parte de arriba para vos

(Javier, 3º curso, ER)

no va así compadre la parte de arriba será mía y la de abajo también será mía y la del medio para usted

(Diego, 3º curso, ER)

Como vemos, el único enunciado complejo de esta clase que en este curso presenta marcas gráficas es el de Joaquín. En este caso las marcas señalan los límites de la cita directa, no los actos de habla que la constituyen.

En conclusión, podemos sostener que los niños del quinto curso tienen mayores posibilidades de discriminar las partes en el enunciado complejo a través de la marca gráfica que los niños del tercer curso, independientemente de la clase de escuela.

3.3. SEGMENTACIÓN EN EL INTERIOR DEL ENUNCIADO

En este apartado daremos cuenta de la marca gráfica que aparece en el interior del enunciado, tanto en los entornos verbales en los que la marca está prescrita por las convenciones de la comunidad letrada, como las seriaciones (§3.3.1), los vocativos e incisos (§3.3.2) , como en entornos en los que la marca es facultativa o incluso en los que está prohibida explícitamente (§ 3.3.4, § 3.3.5)

3.3.1. Seriaciones

En este apartado estudiaremos la aparición de marcas gráficas en las seriaciones. Para Blanche Benveniste (1985), la enumeración constituye una de las configuraciones discursivas que, como la simetría, desempeñan un papel importante en el ritmo del discurso y en la coherencia de la comunicación. Esta figura opera fundamentalmente en el nivel semántico como un procedimiento de énfasis, pues los elementos seriados ocupan el mismo lugar sintáctico. Respecto de su marcación gráfica, recordemos que, según Simone (1991), la coma serial comporta menor complejidad estructural que la coma de inciso porque los elementos escandidos

tienen el mismo "peso sintáctico". Por esta razón, para este lingüista la coma de seriación se adquiriría antes que la coma de inciso.

En casi todos los casos que estudiamos la seriación resulta una forma sencilla de coordinación. Para poder relevar las marcas gráficas que se presentan en la coordinación necesitamos establecer clases de seriaciones y lo haremos en función de los recursos nexuales de la coordinación. Para Jiménez Juliá, "pausa y conjunción, como recursos nexuales en la coordinación, pueden alternarse o ir juntos" (1995: 55). Las coordinaciones pueden ser *asindéticas*, cuando se hace una breve pausa entre los miembros coordinados, y pueden ser *sindéticas* cuando los miembros coordinados se unen mediante una conjunción. Lo normal en español, sostiene este lingüista, es hacer una pausa asindética tras cada uno de los miembros uniendo sindéticamente (con o sin pausa asociada) los dos últimos. Por los ejemplos, entendemos que Jiménez Juliá da como un hecho que la pausa se manifiesta por medio de coma.

Nosotros tomaremos estas denominaciones, pero vamos a introducir más precisiones con el fin de dar cuenta de situaciones que no serán necesariamente "normales" y en las que las "pausas" no siempre tienen correlato gráfico. Consideramos seriaciones de dos o más términos en las seriaciones asindéticas y seriaciones de tres términos en seriaciones sindéticas, es decir, tomamos en cuenta sólo seriaciones polisindéticas. No nos interesa relevar seriaciones sindéticas de dos términos porque nuestro problema es el uso de marca gráfica en la seriación. Consideraremos en otra categoría las seriaciones que alternan pausa y conjunción final, pero sólo las consideraremos cuando tienen tres términos porque sólo entonces se puede definir con claridad su pertenencia a esta categoría o a la de seriación polisindética. En las seriaciones que admiten marca gráfica distinguiremos los casos en los que están presentes todas las marcas gráficas posibles, en los que hay sólo algunas, en las que no hay ninguna y cuando coinciden marca gráfica y conjunción.

En el siguiente cuadro presentamos la cantidad de seriaciones de cada clase que se encuentran en las cartas escritas por los niños de los distintos cursos que estudiamos. En las columnas se registran las categorías consideradas y en las filas los cursos y la clase de escuela:

Cuadro Nº 23. Cantidad de seriaciones en las cartas

SERIACIONES EN LA CARTA									
Curso y clase de escuela	Total de seriaciones	Seriaciones polisindéticas	Seriaciones asindéticas			Seriaciones con conjunción final			
			con todas las marcas	con algunas marcas	sin marca	con todas las marcas	con algunas marcas	sin marca	marca y conjunción
5º EU	12	-	3	-	-	4	2	3	-
5º ER	15	-	-	2	3	5	-	2	-
3º EU	20	1	8	-	-	8	-	3	-
3º ER	27	7	2	1	4	8	-	3	2

Como vemos, cuando disminuye la edad, la escolaridad y el contacto con lengua escrita aumenta el número de seriaciones. Tales factores inciden también en el aumento de la conjunción copulativa y en la disminución de la marca gráfica. En las cartas del quinto curso de la escuela urbana registramos seriaciones asindéticas y por seriaciones con conjunción final. Como vemos, la mayoría de las seriaciones cuenta con marcas gráficas. En el quinto curso de la escuela rural encontramos las mismas opciones pero hay menos seriaciones con marcas gráficas. En el tercer curso de la escuela urbana, se incrementa la cantidad de enumeraciones. Aunque aparece una seriación polisindética, la mayoría de los niños opta por seriaciones asindéticas y por seriaciones con conjunción final que, además, están mayoritariamente marcadas. En el tercer curso de la escuela rural el número de seriaciones aumenta todavía más. Sin embargo, aumentan las seriaciones polisindéticas cuya frecuencia es idéntica a la de las seriaciones asindéticas. Las seriaciones con conjunción final son mayoritarias.

A continuación presentamos el total de seriaciones en el cuento. El cuadro está elaborado de la misma manera que el anterior:

Cuadro Nº 24. Cantidad de seriaciones en los cuentos

SERIACIONES EN EL CUENTO									
Curso y clase de escuela	Total de seriaciones	Seriaciones polisindéticas	Seriaciones asindéticas			Seriaciones con conjunción final			
			con todas las marcas	con algunas marcas	sin marca	con todas las marcas	con algunas marcas	sin marca	marca y conjunción
5º EU	2	-	1	-	-	1	-	-	-
5º ER	3	-	2	-	-	1	-	-	-
3º EU	0	-	-	-	-	-	-	-	-
3º ER	2	-	-	-	1	-	-	1	-

En el cuento hay seriaciones, pero la mayoría se conforma sólo por dos términos, razón por la cual la conjunción copulativa basta y la marca gráfica es innecesaria. Puesto que sólo consignamos en el cuadro las que requieren marca gráfica, en el cuadro se registran pocas. Como en el cuento la presencia de esta figura no tiene relevancia cuantitativa, consideraremos todas las seriaciones en conjunto para poder homogeneizar datos y establecer el porcentaje de las que poseen marca gráfica:

Cuadro Nº 25: Marca gráfica en seriaciones

SERIACIONES		
Curso y clase de escuela	Total de seriaciones	Porcentaje de seriaciones marcadas
5º EU	14	79 %
5º ER	18	72 %
3º EU	20	80 %
3º ER	29	38 %

La presencia de marca gráfica en la seriación es mayoritaria en la escuela urbana, independientemente del curso. Es también alta en el quinto curso de la escuela rural. La presencia de marca en seriaciones se reduce prácticamente a la mitad en el tercer curso de la escuela rural.

Antes de estudiar las clases de marcas que se utilizan en las seriaciones léxicas, dedicaremos unas palabras a las únicas seriaciones de enunciados que consideramos como tales: aquellas que dependen de un solo verbo conjugado o aquellas que reiteran el mismo verbo.

En el tercer curso de la escuela urbana encontramos en dos casos el punto en seriaciones de enunciados:

Mi sueño sería...

1. *Volar por los aires y tocar los pájaros.*
2. *Tener todos los perros del mundo.*
3. *Ir a las Olimpíadas Matemáticas.*

Y muchas cosas más.

(Gala, 3º curso, EU)

El encabezamiento convierte este segmento en una unidad y los puntos suspensivos, el cambio de renglón y los números contribuyen a conformar esta estructura como una seriación. Veremos en otro ejemplo, como de manera similar, el encabezamiento engloba una seriación de enunciados con la misma estructura sintáctica y el mismo verbo. Esta vez los términos se suceden separados por puntos y mayúsculas de color, pero sin cambio de renglón:

Las maestras son muy buenas te voy a decir sus nombres:
Graciela es de 1º. Silvina es de 2º. Cristina es de 3º. Débora es de 4º y Graciela es de 5º.

(Bárbara, 3º curso, EU)

En el tercer curso de la escuela rural encontramos también el punto en seriaciones de enunciados con paralelismo sintáctico, esta vez sin la mayúscula correlativa:

y mi maestro se llama Antonio Pastor González. mi mamá se llama María y mi papá Juan y mi abuelo Santos

(Dolores, 3º curso, ER)

Las marcas utilizadas en las seriaciones léxicas fueron la coma y el punto. La coma es la única marca que se utilizó en la escuela urbana, tanto en el tercero como en el quinto curso:

Tiene 3 patios,
1 secretaría,
1 dirección,
etc.

(Guadalupe, 5º curso, EU)

en las vacaciones me gusta cazar palomas,

guanacos,
pájaros
(Ricardo, 5º curso, EU)

y los fines de semana me voy a pasear *al río,*
a la plaza,
al cine
y a las casas de mis amigos
(Alfredo, 3º curso, EU)

tiene *un salón,*
comedor,
cocina,
patio,
baño,
y un albergue adonde dormimos
yo *duermo* *en la pieza 3* *con Marcos,*
Matías,
Enrique
(Joaquín, 3º curso, ER)

En el tercer curso de la escuela rural encontramos el punto en tres casos:

y también *tenemos* *ducha para bañarse.*
un calefón,
y los grados de 1º,
2º,
3º,
4º,
5º,
6º
y 7º año.
(Joaquín, 3º curso, ER)

y *yo*
también *tengo* *mi abuela.*
y mis padres
(Vicenta, 3º curso, ER)

y también *hemos plantado* *maíz .*
y almácigos
y muchas plantas más
(Nelson, 3º curso, ER)

En los textos de Vicenta y de Nelson hay más seriaciones, todas asindéticas, pero ninguna de ellas presenta marcas gráficas. Sin embargo, como hemos visto, no es el caso de Joaquín, en cuya carta encontramos más seriaciones siempre marcadas gráficamente por una coma. En los tres casos, el uso de punto en seriación es aislado y no es permanente, por lo que se puede interpretar que estos puntos son simplemente una marca de unidad de procesamiento.

3.3.2. Vocativos e incisos

En este apartado estudiaremos la cantidad y la clase de marcas gráficas que demarcan vocativos y los incisos en los textos escritos por los niños. A pesar de las considerables diferencias sintácticas que separan ambas categorías —vocativos e incisos—, decidimos estudiarlas en un mismo apartado porque las une una característica fundamental: según los criterios de segmentación que hemos establecido, no constituyen enunciados independientes.

El vocativo, como ya sostenía Gili Gaya, "no es complemento de ninguno de los componentes de la oración, ni guarda con ellos relación gramatical alguna (...) pertenece a la función apelativa del lenguaje" (1964: 214). Registramos su presencia tanto en la carta como en el cuento:

Sabías Felipa que tengo un perro que se llama Sumo y es muy bueno y gracioso
(Gabriela, 3º curso, EU)

Oye compadre, hagamos una sociedad

(Juan José, 5º curso, EU)

Estudiamos con el nombre de incisos dos clases de fenómenos: las aposiciones, en las que "una expresión nominal establece con un antecedente una relación predicativa" (Suñer Gratacós, 1999: 525), y los incisos, en los que se pueden determinar dos elementos de la misma categoría o equiparables funcionalmente, que poseen cierto grado de relación semántica, pero no establecen una relación predicativa con un nombre o elemento nominal adyacente. Estudiamos tanto palabras o construcciones que establecen la relación apositiva en el nivel léxico como relaciones de adyacencia en el nivel de enunciados. Es necesario aclarar que sólo estudiaremos las clases de incisos que efectivamente existen en los textos que analizamos.

Conformamos el primer grupo de incisos con las aposiciones léxicas que se refieren a un antecedente nominal y las aposiciones que tienen un elemento cuantificador. Damos a continuación un ejemplo de cada clase:

Mi deporte favorito es el cross (moto)

(Alfonso, 5º curso, EU)

soy hincha de Boca el mejor equipo de la Argentina

(Carlos, 5º curso, EU)

pero da la casualidad que mi hermano seguramente loco por la moto, se golpeó la cabeza con el equipo y todo

(Alfonso, 5º curso, EU)

En los dos primeros ejemplos las aposiciones explican, por medio de una paráfrasis, las propiedades del antecedente nominal (Suñer Gratacós 1999: 525) o se cita la primera parte que quedó incompleta en la palabra *motocross*. En el tercer ejemplo citamos un sintagma adjetival *loco por la moto* que se adjunta a hermano

como una aposición con "cierto valor cuantitativo" que designa "el punto culminante de un proceso" (Suñer Gratacós 1999: 537). Este sintagma adjetival presenta, además, un modificador de tipo adverbial: *seguramente.*

En el segundo grupo colocamos las aposiciones que presentan series coordinadas de elementos. Por ejemplo:

tengo *hermanos*
María José de 18,
Federico de 24
y Joaquín de 4

(Sofía, 5º curso, EU)

También *tengo* *tres perros*
Yudi,
Pumita
y Tobi

(Mónica, 5º curso, ER)

En todos los casos la aposición toma la forma de enumeración o de serie coordinada de elementos porque el nombre al que se refiere está en plural (p. 539).

En el tercer grupo situamos las cláusulas de relativo explicativas, también denominadas incidentales o apositivas. No hemos tomado en cuenta las oraciones de relativo especificativas porque no conforman grupo fónico propio, a diferencia de aquéllas, que sí lo hacen. Hemos considerado necesario sostener esta diferencia entre las cláusulas de relativo tan señalada por las convenciones letradas: "Esta diferencia entonacional se plasma ortográficamente en la colocación de marcas de puntuación en los márgenes de la subordinada explicativa (habitualmente comas, pero también paréntesis o rayas)" (Brucart 1999: 409)

el zorro que se creía el más listo, le dijo al quirquincho

(Matías, 5º curso, EU)

En el cuarto grupo contamos los incisos que establecen una relación entre enunciados. Distinguimos dos clases de incisos. En un grupo colocamos aquellos casos en los que el segundo elemento es un, o más de un, enunciado no verbal que explicita un enunciado verbal, como en el caso siguiente:

luego el zorro eligió al revés, él lo de abajo y su compadre con lo de arriba
(Alfonso, 5º curso EU)

En el segundo grupo de incisos ubicamos aquéllos situaciones en las que el segundo elemento es un enunciado verbal que se refiere a un antecedente nominal. Se trata de reflexiones metalingüísticas sobre la ortografía del nombre:

también tengo una coneja llamada Boony (está en inglés)
peces
y una hamster llamada Sira
(Rosario, 3º curso, EU)

En primer lugar, estudiaremos la cantidad de vocativos y clases de incisos en las cartas. En el siguiente cuadro presentamos, en columnas, las categorías consideradas (vocativos, aposiciones léxicas, aposiciones que presentan series, incisos no verbales, incisos verbales); en las filas se lee la cantidad de ocurrencias que se registra en los escritos de cada curso:

Cuadro Nº 26. Cantidad de vocativos e incisos en las cartas

VOCATIVOS E INCISOS EN LAS CARTAS						
Curso y clase de escuela	Vocativos	Aposiciones léxicas	Aposiciones que presentan series	Relativas explicativas	Incisos no verbales	Incisos verbales
5º EU	2	8	4	-	-	5
5º ER	10	4	6	3	-	-
3º EU	2	-	3	1	-	2
3º ER	10	1	9	1	-	-

Como vemos, los vocativos se utilizan mayoritariamente en las cartas de la escuela rural, tanto en el quinto como en el tercer curso. Las aposiciones léxicas aparecen en el quinto curso de la escuela urbana y de la escuela rural. Los incisos verbales sólo se encuentran en las cartas de las escuelas urbanas. Las aposiciones que presentan series de elementos aparecen en todos los cursos y se advierte que las relativas explicativas son más frecuentes en el quinto curso de la escuela rural[21]. A continuación presentamos los incisos en el cuento, en un cuadro que está confeccionado de la misma manera que el anterior:

Cuadro Nº 27. Cantidad de vocativos e incisos en los cuentos

VOCATIVOS E INCISOS EN EL CUENTO						
Curso y clase de escuela	Vocativos	Aposiciones léxicas	Aposiciones que presentan series	Relativas explicativas	Incisos no verbales	Incisos verbales
5º EU	4	5	-	2	2	-
5º ER	18	-	-	1	1	-
3º EU	7	2	-	-	-	-
3º ER	5	-	-	1	1	-

Encontramos vocativos fundamentalmente en los cuentos escritos por el quinto curso de la escuela rural, pero están presentes también en los otros cursos en baja cantidad. Sólo hay aposiciones léxicas en la escuela urbana, aunque muy pocas en el tercer curso. Puesto que las seriaciones son escasas en el cuento, no se presentan casos en la tercera categoría. Las relativas explicativas sólo aparecen en la escuela urbana, aunque en todos los cuentos hay relativas especificativas que no consideramos aquí porque ni requieren ni presentan marcas gráficas en los escritos de los niños. El cuento muestra, finalmente, incisos que no habían aparecido todavía en la carta, como los incisos no verbales con antecedente léxico. No hemos registrado incisos verbales con antecedente nominal.

Sabemos que, normativamente, si el inciso no se sitúa en el principio o en el final de un enunciado, requiere una marca doble, que abre y cierra. Sin embargo, para estudiar su marcación, consideraremos que un inciso está señalado por marcas

[21] Cabe aclarar, sin embargo, aunque no nos ocupemos aquí de ellas debido a que no requieren marca gráfica, que las oraciones de relativo especificativas están presentes en los escritos de los cuatro cursos.

gráficas aunque sólo lleve una de las dos marcas, sea la de apertura o la de cierre. Puesto que la cantidad de incisos que presenta marca gráfica es muy pequeña, consideramos conveniente presentar un cuadro conjunto para dar estos datos en forma de porcentaje.

Cuadro Nº 28. Marca gráfica en vocativos e incisos

VOCATIVOS E INCISOS		
Curso y clase de escuela	Total de vocativos e incisos	Porcentaje de vocativos e incisos marcados
5º EU	38	47 %
5º ER	42	19 %
3º EU	19	16 %
3º ER	27	7 %

Como vemos, la presencia de marca gráfica de los incisos apenas llega al 50 % en el quinto curso de la escuela urbana. En el quinto curso de la escuela rural y en el tercer curso de la escuela urbana, esa marcación oscila entre un 15 y un 20 %. El porcentaje más bajo de marcación se encuentra en el tercer curso de la escuela rural, con un 7 %, menos de la mitad que sus pares de la escuela urbana.

A continuación estudiaremos las marcas que se utilizan en las distintas clases de incisos, tanto en la carta como en el cuento. Colocaremos en el siguiente cuadro las marcas gráficas utilizadas por los niños y la cantidad de ocurrencias que encontramos de esa marca entre paréntesis. Utilizamos números absolutos porque la cantidad de ocurrencias es mínima. Si el inciso requiriera una coma doble, pero hubiera solamente una, colocaremos CA si apareciera la coma que abre, CC si apareciera la coma que cierra. El cuadro sigue el diseño que hemos utilizado hasta ahora:

Cuadro Nº 29. Clases de marca gráfica en vocativos e incisos

CLASES DE MARCAS EN LOS VOCATIVOS E INCISOS						
Curso y clase de escuela	Vocativos	Aposiciones léxicas	Aposiciones que presentan series	Relativas explicativas	Incisos no verbales	Incisos verbales
5º EU	exclamación (1) coma (1) puntos	paréntesis (4) dos puntos	-	CC (1)	coma (2)	CA (1) CC (1)

	suspensivos (1)	(2) coma (1) CC (1)				
5º ER	exclamación (4) punto (2) espacio (1) mayúscula (1)	-	-	-	-	-
3º EU	-	paréntesis (1)	-	-	-	paréntesis (2)
3º ER	espacio (1)	-	-	punto (1)	-	-

Como vemos, las aposiciones que presentan series de elementos no presentan marca gráfica alguna en los escritos que analizamos.

En los escritos del quinto curso de la escuela urbana aparece marca gráfica en todas las otras clases de incisos y esas marcas son, por lo general, las convencionalmente señaladas para esos lugares, salvo los puntos suspensivos en un vocativo:

tenemos un sum (Salón Uso Múltiple),
(Matías, 5º curso, EU)

Había una vez dos compadres: un zorro y un quirquincho
(Pablo, 5º curso, EU)

¡Querido compadre! vengo a proponerte una sociedad.
(Pablo, 5º curso, EU)

Con esperanzas tu futuro amigo, Alfonso Wirsch
(Alfonso, 5º curso, EU)

si tenés alguna prueba buena suerte...Pato
(Ana, 5º curso, EU)

Cuando se requieren dos comas, los niños colocan una sola, la coma que cierra, como hemos visto en los ejemplos que hemos tomado de las cartas de Alfonso y de Matías al iniciar este apartado.

En este curso hemos señalado el uso de comas en incisos, pero debemos aclarar que se trata de incisos ubicados en seriaciones, por lo que se podría pensar que la

coma es tanto coma de seriación como coma de inciso. En el primer caso no queda muy claro si estamos ante incisos o ante una seriación de enunciados porque la construcción sintáctica es irregular. Hacemos evidente la seriación a través de la disposición gráfica, seriación que no se aprecia con tanta facilidad en la escritura lineal:

Los deportes que hago son:
andar en barco *me gusta porque es como pasear nada más que trabajando,*
la natación *me gusta* *para sacar músculo*
y el tenis *para lo mismo*

(Lucas, 5º, EU)

Presentamos a continuación otro caso de inciso ubicado en una seriación que está constituida con mayor claridad

tengo *un hermano que se llama Álvaro,* *es tremendo*
y un perro llamado Kual.

(Sabrina, 5º curso, EU)

En el quinto curso de la escuela rural sólo aparecen señalados con marca gráfica los vocativos. Estas marcas —como el punto, la mayúscula y el espacio— no son las señaladas por las convenciones para esta función. Veremos los ejemplos a continuación:

esta carta te escribo con un buen cariño a ti. Ana Valentina Sardi

(Patricia, 5º curso, ER)

Hola Querido amigo Pablo

(Raúl, 5º curso, ER)

Chau, chau, chau
Matías

(Wilson, 5º curso, ER)

Un besote para vos. Ana Luz

(Catia, 5º curso, ER)

En el tercer curso de la escuela urbana la marca privilegiada para señalar los incisos es el paréntesis. Los incisos verbales son, por lo general, reflexiones metalingüísticas, como ya vimos al iniciar este apartado en el ejemplo que tomamos de la carta de Rosario para ejemplificar esta categoría:

Mi papá	*se llama*	*Marcos,*
mi mamá		*Sandra*
mis hermanos		*Angel*
		y Marcos
y mi perra		*Shula (no sé si se escribe así)*

(Ana Luz, 3º curso, EU)

En el tercer curso de la escuela rural, encontramos sólo dos marcas gráficas: un espacio en un vocativo situado en la despedida, y un punto en una oración de relativo encabezada por preposición. La preposición no está expresada y en su lugar se encuentra la marca gráfica:

amiga

Chau

te mando un fuerte abrazo

(Verónica, 3º curso, ER)

en la escuela tenemos un albergue. que se quedan chicos

(Nelson, 3º curso, ER)

3.3.3. Comparación de seriaciones, vocativos e incisos

Si comparamos la cantidad de incisos y la cantidad de seriaciones que presentan marca gráfica, debemos decir que la presencia de marca gráfica es muy superior en las seriaciones. Podemos apreciar estos resultados en el siguiente gráfico

comparativo en el que las barras azules representan el porcentaje de seriaciones que presentan marca gráfica y en el que las barras rosas representan el porcentaje de vocativos e incisos que están delimitados gráficamente. Horizontalmente se consignan los cursos y las clases de escuela: el quinto curso de la escuela urbana corresponde al número 1; el quinto curso de la escuela rural, al número 2; el tercer curso de la escuela urbana, al número tres y el tercer curso de la escuela urbana, al número 4.

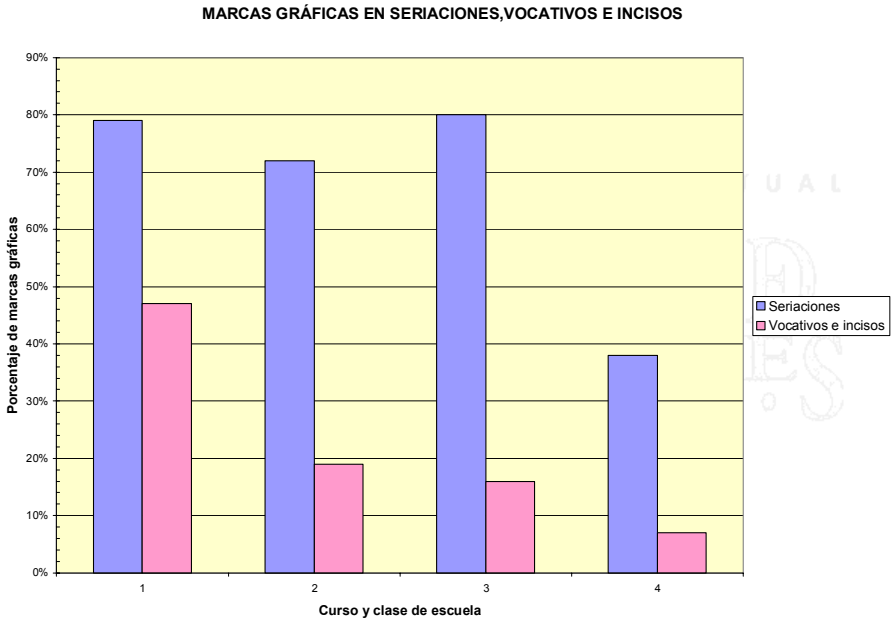


Gráfico Nº 3

Marcas gráficas en seriaciones, vocativos e incisos

Como se puede apreciar en este gráfico, en el quinto curso de la escuela urbana, al que corresponden las dos primeras columnas, las seriaciones que presentan marca gráfica casi duplica a la de los incisos marcados. Sin embargo, este es el curso en el que se registra la mayor cantidad de incisos con marca gráfica, pues en el resto de los cursos el señalamiento no supera el 20 %. Por el contrario, el porcentaje de seriaciones con marca gráfica es similar en los textos escritos por los niños de la escuela urbana y del quinto curso de la escuela rural. La presencia de marca en la

seriación disminuye notoriamente sólo en el tercer curso de la escuela rural, en el que el señalamiento de incisos es mínimo.

Estos datos parecen validar las afirmaciones de Rafaelle Simone, respecto del orden de la adquisición de las comas en seriaciones e incisos. Recordemos que, para este lingüista, se adquieren primero las marcas que reflejan una menor cantidad de estructura y aquellas que comportan menor reelaboración cognitiva (1991: 231). En la seriación hay una identidad funcional de los términos implicados y se genera un lazo inmediato entre ellos; en el inciso, en cambio, muchas veces se establece entre los términos una relación de orden semántico, mediata o anafórica.

Sin embargo, según nuestros resultados, hay una variable que Simone no toma en cuenta y que incide de manera fundamental en el señalamiento de ambas estructuras: la frecuencia de contacto de lengua escrita, variable contenida en la clase de escuela. Si tenemos en cuenta que las construcciones que presentan marca gráfica en las escuelas rurales son los vocativos, debemos decir que los niños de las escuelas rurales no señalan con marca gráfica los incisos. Los niños de la escuela urbana son los únicos que lo hacen. Se podría decir que, al aumentar la edad y el contacto con lengua escrita aumenta no sólo la construcción lingüística de estos entornos sino también la posibilidad de su señalamiento. Por lo tanto, el contacto con lengua escrita parece ser un factor a tener en cuenta cuando se habla del señalamiento de esta estructura con marca gráfica. No sucede lo mismo con la enumeración, una estructura que mayoritariamente presenta marca gráfica en los escritos de las dos clases de escuela, aunque también estos factores —edad, la escolarización, contacto con lengua escrita— inciden en la frecuencia con que se señala la seriación.

3.3.4. Marca gráfica en el interior de un enunciado: núcleo, prefijos y sufijos

Hemos dicho que para segmentar los enunciados en estos escritos, era conveniente adoptar una perspectiva macrosintáctica (*macro-syntaxe*) pues permitía analizar tanto enunciados de gran extensión como enunciados de menor envergadura (Cfr. Cap. 3 § 4.1.2). Desde esta posición, las unidades y las relaciones no se recortan directamente sobre las funciones y categorías gramaticales (Blanche Benveniste 1990: 112), pues “les symétries, emboîtements et équilibres qui font les périodes ne

sont entièrement de l'ordre syntaxique et ne peuvent pas se ramener à des relations de coordinations et subordinations" (Blanche Benveniste 1990: 111).

Con el objeto de sistematizar el estudio de las marcas que se sitúan en el interior del enunciado, hemos relevado las marcas gráficas que se sitúan entre las partes del enunciado que Blanche Benveniste (1990) llama prefijos, núcleos y sufijos, por analogía con la estructura de la palabra (Cfr. Cap. 3 § 4.1.2). Es decir, se trata de elementos que están situados antes del nudo, que está dotado de una entonación y una modalidad de manera que puede conformar un enunciado por sí mismo. Hemos separado todas las construcciones de esta clase que encontramos en los escritos, sin hacer distinción alguna entre ellas. A continuación hemos observado que sólo una pequeña cantidad presentaba marca gráfica. Puesto que son pocos, nos detendremos en los casos marcados gráficamente. En el quinto curso de la escuela urbana los dos enunciados en los que la estructura está marcada se encuentran en la misma carta:

¿Conocen al doctor Adrián Soto? Si lo conocen, es mi papá
Yo soy de River, porque me gusta cómo juega y siempre sale campeón
(Carolina, 5º curso, EU)

En el quinto curso de la escuela rural se registra un solo caso en la carta y uno en el cuento:

aunque todavía no te conozca bien, te pido que me mandes una foto tuya para verte
(Mariana, 5º curso, ER)

cuando querían cosechar, el quirquincho se agarró todo lo de la chacra y el zorro toda la raíz y la hoja
(Wilson, 5º curso, ER)

En el tercer curso de la escuela urbana encontramos marcas gráficas en dos subordinadas que aparecen en el cuento: una temporal y una causal. En la primera se selecciona una coma y en la segunda, un punto y una mayúscula.

cuando fueron a cosechar, el quirquincho se quedó con las papas que están abajo y el zorro se quedó con la parte de arriba o sea todos los tallos y las hojas

(Ana Sol, 3º curso, EU)

y como las papas en vez de salir por arriba salen por abajo. El quirquincho se quedó y con las papas y el zorro se quedó con las flores

(Ana Luz, 3º curso, EU)

Finalmente, el tercer curso de la escuela rural encontramos un caso en el que coincide el fin de la subordinada con el fin de renglón, en ese caso el artículo que inicia el renglón presenta mayúscula:

Cuando llegó el tiempo de la cosecha| El quirquincho se llevó los choclos y el zorro se llevó las raíces y las flores

(Joaquín, 3º curso, ER)

Como vemos, salvo una excepción, las marcas gráficas se ubican en las construcciones condicionales, concesivas, causales y temporales que se anteponen. Sin embargo, para poder avanzar más en el análisis, nos vemos obligados a separar las causales, condicionales y concesivas que aparecen en la carta, de las temporales y causales que aparecen en el cuento. Las secuencias causales, concesivas y condicionales de la carta se pueden clasificar como modificadores de modalidad, como sostiene Gutiérrez Ordoñez (1996, 1997), retomando los trabajos de Kovacci y Alarcos. En efecto, las secuencias permiten la catálisis de un verbo enunciativo, cuando éste no está. En otros casos el verbo ya estaba:

Si lo conocen [al doctor Adrián Soto]*, informo* que es mi papá

Porque me gusta cómo juega y siempre sale campeón, *sostengo* que soy de River

aunque todavía no te conozca bien, *te pido* que me mandes una foto tuya para verte

Se trata, como sostiene también Blanche Benveniste, de ""compléments de phrase" (...) [qui] portent plutôt sur l'enunciation que sur le contenu de l'enoncé" (p. 117).

Las construcciones temporales y causales del cuento que presentan marca no funcionan de la misma manera. En efecto, conforman la primera parte de una configuración discursiva: el *factor común* (Cfr. Cap. 3 § 4.1.2). Recordemos que Blanche Benveniste (1985) sostiene que, en tal configuración, un elemento sintáctico incide en dos o más sintagmas. En este caso, las construcciones temporales y causales "subordinan" otra configuración discursiva: la simetría, que se organiza por repetición léxica y paralelismo sintáctico:

cuando fueron a cosechar,
el quirquincho se quedó con las papas que están abajo
y el zorro se quedó con la parte de arriba o sea todos los tallos y las hojas

y como las papas en vez de salir por arriba salen por abajo.
El quirquincho se quedó y con las papas
y el zorro se quedó con las flores

La marca seleccionada en este caso siempre es una coma, excepto en dos ocasiones que corresponden al tercer curso, uno en la escuela urbana y uno en la escuela rural, en las que los signos utilizados son, respectivamente, el punto y la mayúscula. Es necesario destacar que las marcas que no están prescritas por las convenciones aparecen en las configuraciones discursivas; por el contrario, en los modificadores de modalidad encontramos siempre la coma, marca que las convenciones exigen. Entendemos que, cuando se trata de configuraciones discursivas que organizan rítmicamente el discurso, como en la simetría, las marcas no siempre son un resultado de la enseñanza, sino que son una manera de señalar en el enunciado las partes que lo constituyen, partes con distinta entonación y valor informativo. Confirma también la existencia de una diferencia el hecho de que

también hay una diferencia de edad y de escolarización: las marcas en los modificadores de modalidad aparecen en escritos del quinto curso de escuela urbana y rural, las marcas en las configuraciones discursivas aparecen también en los escritos de los niños más pequeños.

3.3.5. Otros límites internos en el enunciado: marcas entre valencias de la construcción verbal, en construcciones regidas por el verbo o situadas en el interior de un sintagma

En este apartado estudiaremos las marcas que se sitúan en el interior de los enunciados, pero no ya entre el prefijo, el núcleo y el sufijo, sino entre valencias de la construcción verbal.

Se trata siempre de marcas no previstas por las convenciones, por lo que simplemente enumeraremos los casos encontrados:

Sintagma nominal- sintagma verbal

El zorro enojado, esta vez le dijo al quirquincho que se iba a quedar con la parte de abajo
El zorro, esta vez se enojó más

(Antonella, 5º curso, EU)

el zorro le dijo la parte de arriba (espacio en mitad de renglón)
será mía y la parte de abajo será de usted

(Alejandro, 5º curso, ER)

cuando quisieron cosechar el quirquincho, se agarró toda la papa y el zorro todo el tallo y las hojas

(Wilson, 5º curso, ER)

Verbo-objeto directo

y me gusta — escuchar el tema de "Red"

(Miguel, 5º curso, ER)

Verbo- objeto indirecto

Un día el zorro le dijo, al quirquincho compadre

(Mónica, 5º curso, ER)

y le dijo — al zorro que él agarraría la parte de abajo y arriba y usted la del medio

(Verónica, 3º curso, ER)

Verbo- objeto

Organizador temporal que opera como anclaje discursivo- presentación de personajes

había una vez — un zorro y un quirquincho

(Agustina, 3º curso, EU)

Verbo- predicativo

Mi nombre es: Carlos Indalecio Vargas

(Carlos, 5º curso, ER)

Mis papis se llaman: Teresa Victoria, y mi papi Héctor Mario.
La mamá y papá de mi mamá se llaman, Alicia y Rodolfo.
Los padres de mi papá se llaman, Juana Gloria y Héctor Mario

(Ana Sol, 3º curso, EU)

mi papá se llama: Guaymás

(Diego, 3º curso, ER)

Verbo-término preposicional

el zorro quedó con las hojas y tallos el quirquincho quedó. | [22]
con toda la papa

(Alejandro, 5º curso, ER)

el quirquincho quedó. con las papas

(Carlos, 5º curso, ER)

Verbo elidido en construcción coordinada

no va así compadre la parte de arriba será mía y la de abajo también será mía y la del medio.| para usted

(Alejandro, 5º curso, ER)

y dijo la parte de abajo para vos y la parte de arriba. |
para mí dijo el quirquincho

(Vanesa, 3º curso, ER)

En un único caso encontramos una marca en el interior de una construcción nominal:

la parte. de arriba será mía

(Alejandro, 5º curso, ER)

No intentaremos encontrar una explicación para cada una de estas marcas que se encuentran en el interior de los enunciados. Sin embargo, procuraremos buscar razones plausibles para la aparición de estas marcas gráficas en distintos lugares sintácticos, lugares que no están previstos por las convenciones o en los que la aparición de una marca está explícitamente prohibida, como en el caso de la coma entre sujeto y predicado (RAE 1999: 58). Puesto que estamos ante marcas que se ubican en el interior del enunciado, es necesario reflexionar acerca de la naturaleza del enunciado. Según Védénina, el enunciado es el resultado de un proceso de creatividad sintáctica en el que intervienen tres planos lingüísticos, gramatical,

[22] Con este signo "|" indicamos la coincidencia con el final de renglón.

comunicativo y semántico (Cfr. Cap.1 § 4.2.1); hemos visto también que para psicolingüística cognitiva, el enunciado es también una unidad de tratamiento durante el proceso de producción del texto (Cfr. Cap. 2 § 2.2.2., Cap. 3 § 4.1.). Creemos que debemos recurrir a ambas perspectivas para interpretar la aparición de marcas en los lugares que nos ocupan.

En dos ocasiones, la marca gráfica está en lugar del verbo elidido en una construcción coordinada, pero no se utiliza la marca prescrita para estos casos, la coma, sino un punto (RAE,1999: 62). Recordemos que para Védénina, la puntuación es aquí un signo sintáctico pues anuncia la ruptura de la frase y, para Catach, se trata de un complemento semántico, pues sustituye un verbo (Cfr. Cap.1 § 4.2.1). Es posible interpretar que la marca cumple estas funciones, aunque no olvidemos que los niños no utilizan la marca prescrita para estos casos, la coma, sino un punto (RAE, 1999: 62). Ahora bien, no podemos extender esta explicación a todos los ejemplos del listado.

En el resto de las situaciones que analizamos, la marca gráfica se sitúa antes o después del verbo. Recordemos que para Védénina una de las funciones de la marca gráfica es adaptar la sintaxis a los imperativos de la comunicación. Es posible que la explicación de esta clase de marca en el interior del enunciado no se encuentre en el orden de las funciones representativas (formales y semánticas), sino en el orden de las funciones informativas (Gutiérrez Ordoñez 1997). En efecto, Védénina sostiene que la puntuación contribuye a expresar el valor comunicativo que tienen los distintos segmentos de una frase (Cfr. Cap. 1 § 3.2.1).

Para reflexionar sobre esta regularidad, es decir, el hecho de que la marca se emplace en los alrededores del verbo, debemos reforzar la línea interpretativa de Védénina acudiendo nuevamente a los desarrollos de la perspectiva funcional de la oración (*functional sentence perspective (FSP)*). Para Firbas (1996), los elementos que no completan el desarrollo de la comunicación son menos dinámicos que aquellos que lo hacen. Por consiguiente, un verbo sólo opera como el elemento más dinámico en ausencia de un elemento que expresa un fenómeno a ser presentado o uno que expresa la especificación de una propiedad. Si observamos enunciados cómo *había una vez — un zorro y un quirquincho* o *mi papá se llama: Guaymás*, queda claro que la marca gráfica señala estos lugares con distinto dinamismo comunicativo,

pues separa el fenómeno que va a ser presentado o especificado del resto del enunciado.

Un estudio del contexto verbal de cada uno de estos enunciados podría dar cuenta de que no sólo el orden lineal despliega un ascenso gradual en el dinamismo comunicativo. También juegan un papel importante el carácter del contenido semántico del elemento lingüístico, el carácter de las relaciones semánticas involucradas y la recuperabilidad de la información desde el contexto precedente inmediatamente relevante. Por ejemplo, podríamos explicar la coma en *el zorro, esta vez se enojó más* si tenemos en cuenta que se trata de la segunda vez que el zorro —personaje ya conocido y mencionado en el relato, y que, por tanto, porta información recuperable (por eso se utiliza artículo definido)— se enfada. Además, el verbo mismo porta también información recuperable, a pesar de que condensa aquí mayor dinamismo comunicativo que *el zorro* con la ayuda de la especificación *más*. La ubicación del enunciado en el cuento da sentido al hecho de que la coma se coloque antes de la especificación *esta vez*. En efecto, el elemento *esta vez* permite introducir la información nueva, pues diferencia el enunciado *el zorro se enojó* en el primer motivo del relato, de *el zorro se enojó* en el tercer motivo. Sin embargo, no haremos aquí un análisis en contexto de cada uno de los enunciados en los que hemos encontrado esta clase de marca gráfica. Creemos que la presencia de marca se puede explicar en todos los casos desde la perspectiva presentativa y la perspectiva de propiedad/especificación.

A continuación haremos una distinción respecto de las clases de marcas seleccionadas para estos lugares, lugares que no están previstos por las convenciones o en los que está prohibida explícitamente su aparición. Puede suceder que la marca seleccionada sea absolutamente imprevisible, como en el caso del punto, de la raya o del espacio. En otras ocasiones, se seleccionan marcas relacionadas con la función de actualización del enunciado. En efecto, vemos muchas veces que los niños seleccionan los dos puntos, una marca que tiene justamente un valor presentativo, o la coma, que es la marca que las convenciones destinan a señalar fenómenos de orden en el enunciado[23]. Recordemos que, para Firbas (1996), la modificación lineal

[23] La *Ortografía de la Lengua Española* (1999) sostiene el siguiente uso de la coma "Cuando se invierte el orden regular de las partes de un enunciado, anteponiendo elementos que suelen ir pospuestos, se tiende a colocar una coma después del bloque anticipado" (pág. 60)

es uno de los factores que aumenta grados de dinamismo comunicativo a condición de que ningún otro factor, como el semántico o el contextual, lo contrarreste.

Ahora bien, los escritos del quinto curso de la escuela rural son los que presentan con más frecuencia esta clase de marcas, le siguen los del tercer curso y los del quinto curso de la escuela urbana. Hacemos esta observación teniendo en cuenta que un mismo niño puede producir más de un enunciado con esta clase de marca en su interior. No es casual que, cuando aumenta la edad, la escolarización y el contacto con lengua escrita, aparezca menos la marca que señala dinamismo comunicativo en lugares no previstos por las convenciones. Cabe notar, además, que tal marca tampoco se encuentra con tanta frecuencia en los escritos de los niños de menor edad, escolarización y contacto con lengua escrita, los niños del tercer curso de la escuela rural. Aparece en escritos de niños que saben que las marcas gráficas cumplen una función en la escritura, pero que todavía están explorando la manera en que la marca opera en el interior del enunciado. Esta interpretación se sostiene en dos observaciones: la marca aparece en escritos con una alta frecuencia de puntuación interna y, además, los niños seleccionan marcas convencionalmente relacionadas con la actualización de la sintaxis: coma y dos puntos.

Sin embargo, en el listado que hemos presentado también encontramos marcas gráficas en el interior de enunciados, en escritos con baja frecuencia de puntuación interna; además, estos niños seleccionan otras marcas, como el punto o el espacio. Juzgamos conveniente en estos casos contemplar otra posibilidad para este señalamiento: el hecho de que son detenciones en el proceso de escritura. Sumaremos ahora a la consideración otros lugares en los que también se encuentran marcas gráficas. Los hemos separado de los anteriores debido a que, en estos casos, la marca gráfica se sitúa en los alrededores de construcciones complejas que están regidas por el verbo. Se parecen a los casos que estamos considerando porque, salvo en el caso de la coma que separa el discurso referido en Antonella, en los otros casos se utiliza un punto.

El quirquincho plantó maíz porque.
estaba en el medio

(Natalia, 3º curso, EU)

entonces le propuso al quirquincho, que él se iba a quedar con la parte de arriba

(Antonella, 5º curso, EU)

Entonces el zorro dijo que. él tenía que sembrar

(Ana Sol, 3º curso, EU)

Como decíamos, es posible que, en estos casos, las marcas simplemente señalen detenciones en el proceso de escritura, pausas que permiten una planificación de la unidad que continúa. No es casual tampoco que estas marcas aparezcan fundamentalmente en el cuento, esto es, en un texto en el que la sintaxis es más compleja que en la carta. En los últimos ejemplos que hemos presentado las marcas gráficas se sitúan en el inicio o en los alrededores de subordinadas regidas por el verbo, generalmente un verbo de decir, aunque también puede estar después de un nexo causal. Es cierto que se puede interpretar que, así como las anteriores, también esta marca señala la diferencia entre lugares con distinto dinamismo comunicativo. Sin embargo, podría tratarse de detenciones en el proceso de escritura, es decir, de marcas que registran las unidades de planificación de un enunciado cuando éste es sintácticamente complejo. Recordemos que Fayol (Cfr. Cap. 2) señalaba que a mayor complejidad sintáctica mayor cantidad de detenciones en el proceso de escritura, pues estas detenciones permiten la planificación de lo que se escribirá a continuación.

4. LA MARCA GRÁFICA Y LA CALIFICACIÓN DEL ENUNCIADO

En este apartado consideraremos la forma en que los niños utilizan los signos de interrogación (§ 4.1) y de exclamación (§ 4.2) y la relación que existe entre el discurso directo y la aparición de marca gráfica (§ 4.3).

4.1. SIGNOS DE INTERROGACIÓN EN ENUNCIADOS

Para estudiar la presencia de marca en los enunciados interrogativos, partiremos de los estudios de Escandell Vidal (1996) sobre la interrogación en general. La lingüista parte de la distinción entre la forma gramatical y el uso que realizan los hablantes de esta forma en distintas situaciones. Tal distinción invalida las explicaciones semánticas y sintácticas que se dieron sobre la interrogación. Las primeras buscaron establecer la relación entre las oraciones interrogativas y declarativas a fin de integrar la descripción de su significado en una semántica veritativo-condicional, intento que de todas maneras no hace avanzar el análisis semántico de las interrogaciones. Las segundas, por su parte, producen una colisión entre los criterios pragmáticos y gramaticales, al postular la existencia de un predicativo realizativo abstracto que, lógicamente, se multiplica cuando se intenta dar cuenta con él de los distintos usos que se realizan de esta forma.

Por ello Escandell Vidal retiene, a partir de la lógica de cálculo de predicados, sólo la forma lógica de la interrogación[24]: una función proposicional abierta con una variable sin especificar, sobre la que se pone el énfasis. Este componente es distinto en las interrogaciones generales y en las parciales. En las primeras, es un signo de polaridad positivo o negativo y en las segundas uno de los constituyentes de la oración, a saber:

Interrogativas generales: $?p = ?^{\text{pos}}_{\text{neg}}\ p$

Interrogativas parciales: $(\exists x)(Fx)$, donde x es la incógnita

Esta posición nos sirve para diferenciar la estructura interrogativa, que posee características formales propias, de los valores que un enunciado interrogativo puede tener (pregunta, petición, sugerencia, afirmación, etc.).

En nuestro estudio distinguimos fundamentalmente tres clases de enunciados: los enunciados con estructura interrogativa que presentan las marcas correspondientes, los que no las presentan y los enunciados que no poseen estructura interrogativa pero presentan marca gráfica.

Estudiaremos, en primer lugar, la relación entre enunciados interrogativos y la presencia de marca gráfica. Para ello presentaremos la cantidad de enunciados

[24] Escandell Vidal reserva el término *interrogación* para designar la modalidad gramatical, pues con el de *pregunta* nombra el acto de petición de información por medio de una oración interrogativa directa. De este modo, distingue la forma gramatical de su uso característico (Escandell Vidal, 1984: 10).

interrogativos que hay en la carta y en el cuento y los que presentan signo de interrogación. En la primera columna presentamos los datos de la carta y en la segunda, los del cuento. Horizontalmente se pueden leer los resultados correspondientes a cada curso.

Cuadro Nº 30. Marca gráfica en enunciados interrogativos: cartas y cuentos

Curso y clase de escuela	ENUNCIADOS INTERROGATIVOS DE LA CARTA			ENUNCIADOS INTERROGATIVOS DEL CUENTO		
	Total	Con marca	Sin marca	Total	Con marca	Sin marca
5º EU	53	44	9	1	1	-
5º ER	29	17	12	2	2	-
3º EU	71	60	11	9	4	5
3º ER	17	6	11	3	1	2

Como vemos, la cantidad de enunciados interrogativos es más importante en la carta que en el cuento. Su presencia numérica es importante en las cartas escritas por la escuela urbana. Este hecho se explica porque se trata de la carta que inicia la relación epistolar entre los niños y en la que, como hemos visto, la petición de información sobre el otro constituye un núcleo textual por sí mismo. La cantidad de enunciados interrogativos disminuye notoriamente en las cartas de las escuelas rurales, porque en ellas la presentación de sí constituye el núcleo textual fundamental.

Por su parte, la presencia de enunciados interrogativos en el cuento es muy baja porque depende de la elección de los niños entre discurso directo, discurso indirecto y narración. Cabe observar, además, que incluso si un niño optara por el discurso directo, las peticiones del zorro pueden ser expresadas tanto por un enunciado asertivo como por un enunciado interrogativo.

Señalaremos a continuación con porcentajes la cantidad de enunciados interrogativos que presentan marca gráfica:

Cuadro Nº 31. Marca gráfica en enunciados interrogativos

ENUNCIADOS INTERROGATIVOS		
Curso y clase de escuela	Total de enunciados interrogativos	Enunciados marcados

5º EU	54	83 %
5º ER	19	61 %
3º EU	64	80 %
3º ER	7	35 %

La marca seleccionada es, en todos los casos, la convencionalmente destinada a esta función: los signos de interrogación. Como vemos, la presencia de signos de interrogación en estos enunciados es muy elevada en la escuela urbana, pero disminuye notoriamente en los escritos de la escuela rural, especialmente cuando disminuye el grado de escolaridad.

Para explicar la ausencia de signos en algunos enunciados interrogativos no podemos aducir desconocimiento del uso de marcas de interrogación. Efectivamente, sólo en los escritos de dos niños del quinto curso de la escuela urbana, de dos niños del quinto curso de la escuela rural y de seis niños de la escuela rural se puede hablar de ausencia sistemática de signos de interrogación en enunciados interrogativos o de uso de estas marcas en enunciados no interrogativos.

Especialmente en el quinto curso de la escuela rural y en el tercer curso de las dos escuelas encontramos un uso inestable de los signos de interrogación. Hablamos de un uso inestable porque en un mismo escrito, o en escritos diferentes de un mismo niño, los signos de interrogación están presentes algunas veces en enunciados interrogativos y otras veces no. Estudiaremos con mayor detalle los escritos en los que apreciamos este uso inestable con el fin de comprobar si existe alguna regularidad que explique esta inestabilidad. En el siguiente cuadro colocaremos en la columna de la izquierda los enunciados que presentan marca gráfica y en la de la derecha los que no la presentan. Numeraremos estos últimos para facilitar luego la explicación. Horizontalmente se pueden leer los niños que escribieron estos enunciados, el curso y clase de escuela a la que pertenecen:

Cuadro Nº 32. Uso inestable de marca gráfica en enunciados interrogativos. Comparación de enunciados con marca gráfica y de enunciados sin marca gráfica en escritos de un mismo niño.

Curso y escuela	Niños	Enunciados con marca gráfica	Enunciados sin marca gráfica
5º EU	Rita	*Soy fanática de River y vos ¿de qué sos?*	*(1) de River o de Boca*

3º EU	Augusto	*¿Cómo es tu escuela?* *¿Vivís cerca de la escuela?* *¿Cómo se llama tu señorita?* *¿Tenés mascotas? (...)*	*(2) querés que seamos socios*
	Maira	*¿Y vos tenés hermanos?*	*(3) Compadre porque no hacemos una sociedad*
	Gabriela	*¿Cuántos hermanos tenés?* *¿Cómo se llama tu maestra?* *¿Cómo se llaman tus papis?* *¿Cuántos años tenés y cuándo los cumplís? (...)*	*(4) Sabías Felipa que tengo un perro que se llama Sumo y es muy bueno y gracioso*
	Agustina	*¿Y cómo se llama tu mejor amigo?* *¿Cuántos hermanos tenés?* *¿Cuántos años tenés?* *¿Cómo es tu casa? (...)*	*(5) Quieres trabajar en mi huerta*
	Rosario	*¿cuántos años tenés?*	*qué pena (6) no...* *(7) sabés algo (8) sí o no* *que me encanta tener amigos de tu forma* *(9) ey amigo qué tal si hacemos una sociedad*
	Gala	*¿Querés tener otra amiga?*	*(10) Y el quirquincho dijo qué voy a plantar*
3º ER	Javier	*¿y tus padres cómo se llaman?*	*(11) me mandás una foto*
	Sergio	*¿y tú a qué taller vas?* *¿vos qué materia te gusta?*	*(12) me mandas una foto de ti*

Creemos que se puede encontrar una explicación pragmática para este uso inestable de las marcas de interrogación. Los enunciados interrogativos que presentan marca gráfica tienen el valor de preguntas "reales", es decir, se trata de preguntas en las que el grado real de conocimiento del emisor es mínimo y su suposición sobre el conocimiento del destinatario es máximo. Por el contrario, cuando estamos ante preguntas orientadas y confirmativas, en las que aumenta el grado de certeza del emisor y en las que simplemente pretende que el destinatario confirme su apreciación, desaparece la marca gráfica, como vemos en (4), (6), (7) y (8). Podríamos entender que (1) forma parte de la misma dinámica, porque es un enunciado que simplemente precisa con una opción binaria la pregunta anterior, que

ya presenta las marcas gráficas. A pesar de su estructura, no podemos interpretar el enunciado (10) de un cuento como una pregunta real. El quirquincho no pregunta al zorro qué debe plantar sino que delibera consigo mismo qué puede plantar para beneficiarse cuando llegue el momento de la cosecha y del reparto de la misma. También en este caso desaparece la marca gráfica.

Los enunciados interrogativos que dependen de objetivos interaccionales tampoco presentan marca gráfica. Se trata de estrategias de cortesía negativa que, en este caso, ayudan a mitigar una imposición del emisor relativa a una actividad. Encontramos ofrecimientos que aparecen en el cuento en la voz del personaje que posee mayor poder como vemos en (2), (3), (5) y (9). El zorro ofrece al quirquincho, el campesino, la conformación de una sociedad supuestamente beneficiosa para los dos participantes, razón que haría que el riesgo de amenaza para el otro sea mínimo. En la carta encontramos enunciados que conllevan un riesgo mayor, pues se trata de peticiones, como en (11) y (12). Sin embargo, el riesgo aquí no era tanto porque los niños solicitan una acción recíproca. En efecto, los niños de la escuela rural habían mandado una foto a los niños de la escuela urbana. Estas peticiones tampoco presentan marca gráfica.

Podemos confirmar, entonces, que existe una regularidad pragmática que puede explicar el uso inestable de los signos de interrogación. La presencia o la ausencia de marca gráfica está estrechamente relacionada con el valor pragmático del enunciado interrogativo y no sólo con su estructura. En efecto, los enunciados interrogativos que siempre o casi siempre presentan marca gráfica son aquellos que tienen el valor de preguntas "reales", mientras que los enunciados interrogativos que no presentan marca gráfica son aquellos que tienen otros valores pragmáticos —petición, propuesta— o son preguntas simplemente confirmativas en las que aumenta el grado de certeza del emisor y disminuye el conocimiento del destinatario.

Nos detendremos ahora en un trabajo que no presenta ningún signo de interrogación. Creemos que merece un comentario especial porque, si bien es un caso aislado, constituye un ejemplo de que los niños encuentran maneras de señalar a su interlocutor cómo debe entender lo que le está diciendo, aunque no utilice la forma propia de la escritura. En la carta de Vicenta, que transcribimos a continuación, no

está la marca gráfica de interrogación, pero en su lugar está el espacio cada vez que se reitera la estructura de interrogación y respuesta:

y vos te quedas en el albergue *yo no me quedo en el albergue.*

y también ***te voy a hacer otra pregunta*** ***en que taller vas*** *y yo voy en tejido y floristería.*

y vos ves tele de noche *y yo veo tele de noche porque soy del cerro*

y también te quiero hacer otra pregunta en que escuela vas. *y yo voy en la Escuela San Agustín me ha gustado que vos me ha(yas) escrito esa carta*

a. ***me olvidé de preguntarte si cuantos años tenes*** *yo tengo 11 años*

y también quiero saber si como se llama tu maestra *mi maestro se llama Antonio Pastor González*

(Vicenta, 3º curso, ER)

Como observamos, no sólo el espacio recorta estas estructuras en una carta que no presentaba hasta este momento segmentaciones espaciales, sino que, en cuatro casos se expresan los verbos que vuelven explícita la petición de información: *te pregunto, te voy a hacer otra pregunta, quiero saber, me olvidé de preguntarte*. En tres casos, además, estamos ante verbos realizativos. Por lo tanto, no está la marca gráfica correspondiente a la interrogación, pero en su lugar hay un recurso verbal: se expresa el verbo que explicita la fuerza ilocucionaria del enunciado siguiente. Este recurso no es el específico de la escritura, pero logra su objetivo: volver explícita la intención del emisor que es solicitar información.

Estudiaremos a continuación una situación diferente: los enunciados que presentan signos de interrogación, pero que no poseen una estructura interrogativa sino que son enunciados asertivos. Esta situación se presenta sólo en las escuelas rurales y fundamentalmente en el tercer curso. Puesto que la cantidad es mínima citaremos los datos sin realizar ningún tratamiento estadístico:

Cuadro Nº 33: Signos de interrogación en enunciados no interrogativos

ENUNCIADOS NO INTERROGATIVOS QUE PRESENTAN SIGNOS DE INTERROGACIÓN

Curso y escuela	CARTA	CUENTO
5º EU	-	-
5º ER	2	-
3º EU	-	-
3º ER	4	10

En la carta los enunciados no interrogativos señalados con signo de interrogación son enunciados asertivos que constituyen respuestas a las preguntas formuladas por los niños de la escuela urbana, por ejemplo:

¿tengo seis hermanos?
¿tengo 14 años

(Miguel, 5º curso, ER)

¿a mí me gusta la? milanesa el locro el huevo la papa frita y también el puré y muchas comidas más

(Nelson, 3º curso, ER)

de tarde me voy a mi casa?
mi mejor amiga es la Dolores Cardozo?
mis papis se llaman Rubén Sandoval y Gertrudis Condorí?

(Vicenta, 3º curso, ER)

Creemos que estas marcas constituyen una manera de señalar que existe una diferencia entre estos enunciados asertivos y los demás: la diferencia radica en su carácter de respuesta. Ciertamente, es posible pensar que los niños desconocen el uso de los signos de interrogación y que simplemente repiten los signos que encontraron en la carta recibida. Sin embargo, no podemos dar una respuesta categórica a estas opciones de interpretación. En la carta de Miguel no hay otros enunciados interrogativos y sí más respuestas que no presentan marcas de interrogación, en la carta de Vicenta existen estructuras interrogativas pero no presentan marca gráfica. En la carta de Nelson, sin embargo, encontramos un enunciado interrogativo con las marcas correspondientes. En este último caso no hay, por tanto, desconocimiento del

uso de los signos de interrogación, sino que deberíamos hablar nuevamente de un uso inestable y podemos optar por nuestra primera interpretación.

Los enunciados señalados con signos de interrogación en el cuento corresponden siempre a los niños del tercer curso de la escuela rural. En todos los casos se trata de enunciados de discurso directo:

-¿lo de arriba va a ser para usted?
-¿y lo de abajo para mí?-
-¿Ahora ya no va a ser así va a ser al revés?-

(Joaquín, 3º curso, ER)

-¿quirquincho la parte de arriba será para usted y la de abajo para mí¿-
-¿el zorro le dijo al quirquincho sembremos otras cosas¿-

(Jesica, 3º curso, ER)

Y el zorro le dijo al quirquincho ¿-yo voy a ser socio y usted el sembrador?-
y el quirquincho le dijo al zorro¿-bueno?-
¿-y todo de lo de arriba va a ser para mí?-
¿y para mí todo lo de abajo?-
y dijo el zorro ¿-todo lo de abajo para mí?-

(Nelson, 3º curso, ER)

En todos los casos los signos de interrogación y la raya señalan el principio y el final de cada intervención del personaje, por lo que constituyen un recurso no convencional de señalar los límites entre discurso directo y narración.

4.2. SIGNOS DE EXCLAMACIÓN EN ENUNCIADOS

En este apartado seguiremos estudiando la función calificadora de la marca gráfica en los enunciados que requieren o admiten la presencia de signos de exclamación. No examinaremos únicamente los enunciados que poseen estructura exclamativa, sino todos los enunciados o construcciones en los que los niños consideran pertinente colocar signos de exclamación. Para ello distinguiremos los

enunciados que, por convención, deberían llevar signos exclamativos y los enunciados o construcciones que pueden o no llevar signos exclamativos. En la primera clase consideraremos los enunciados exclamativos –cu y las interjecciones propias. En la segunda clase consideraremos los actos disentivos, las interjecciones de saludo y despedida y los enunciados de despedida y los actos de aceptación. A continuación ejemplificaremos estas categorías con los ejemplos del corpus.

1. Construcciones exclamativas

1.1. Enunciados exclamativos –cu

Según Alonso Cortés, la oración exclamativa admite "una delimitación "inyuntiva", es decir, según propiedades (estructurales, semánticas y pragmáticas) independientes, pero que juntas definen el tipo exclamativo" (1999: 3995). Para este autor, el elemento central es el pragmático, por lo que define a la oración exclamativa como "un tipo gramatical de oración que corresponde a la realización de la fuerza ilocutiva del acto de habla expresivo o fuerza exclamatoria, marcada gramaticalmente por una clase de palabras exclamativas o palabras-*cu* (*qué, cuál, cómo, cuánto*) que ponderan o intensifican algo que afecta al hablante" (1999: 3995).

Sólo hay dos enunciados de esta clase:

qué pena

(Rosario, 3º curso, EU)

y qué linda tu carta que me mandaste

(Dolores, 3º curso, ER)

1.2. Interjección

Para Alonso Cortés la interjección "puede entenderse como una manifestación del acto de habla expresivo, aunque con restricciones" (1999: 4024). Así, la interjección constituye un signo indicativo de la disposición del hablante, pero no posee una significación fija y constante sino que su sentido depende del entorno. Las interjecciones han sido estudiadas por M. A. Martín Zorraquino porque pueden funcionar como operadores pragmáticos, en tanto "expresan actitudes afectivas del

hablante en relación con lo dicho, con lo que se va a decir o con aspectos implícitos pero deducibles de la situación comunicativa" (Martín Zorraquino, 1991: 270).

También veremos que las interjecciones pueden aparecer en relación con otra construcción estrechamente relacionada con la función apelativa en el lenguaje: los vocativos. En las cartas encontramos fundamentalmente dos clases de interjecciones: interjecciones de saludo y despedida e interjecciones que, por el entorno, adquieren un valor de estructurador digresivo. Sin embargo, consideramos que sólo estas últimas forman parte del primer grupo, pues pertenecen al grupo de las interjecciones propias que, por convención, siempre llevan signos exclamativos. Nos referimos al uso de *ah*, que tiene un valor afectivo que en las cartas adquiere el valor de un estructurador digresivo:

Así, Alfonso que contaba la decisión de su papá de vender su moto, a raíz de un accidente que tuvo su hermano dice: *Ahora me la van a vender a mí y a mi hermano* ***¡ah!*** *¿no me la querés comprar?*

Raúl, después de describir su escuela, comienza a hablar de las actividades cotidianas: *tenemos plantaciones de zapallo, papa, cebolla, chacra, melón, etc. Cuando pasa una semana tenemos que regar, terminamos y después vamos a jugar a la pelota* ***¡ah!*** *tenemos una cancha.*

Mónica recuerda al final de su carta, después de la despedida, que no le hizo a Victoria una pregunta que considera importante y escribe: ***¡Ah!*** *¿ Qué programa te gusta más?*

Como vemos, en los tres casos introducen un comentario lateral en relación con lo que se venía contando. En los dos últimos ejemplos, la interjección conlleva también el sentido de un comentario que fue olvidado en su oportunidad, pero que se considera oportuno mencionar, aunque ya no sea en el lugar correspondiente. Ese movimiento se señala por medio de la interjección que resulta en muchas ocasiones equivalente al estructurador digresivo *por cierto*.

2. Construcciones que pueden o no llevar signos de exclamación

Consideramos en un segundo grupo aquellos enunciados o construcciones que pueden o no llevar signos de exclamación. En estos casos tendremos en cuenta sólo las construcciones en las que los niños efectivamente colocan signos de exclamación:

vocativos, actos de habla en el discurso directo del cuento y expresiones que tienen un valor fático de despedida.

2.1. Interjecciones de saludo y despedida

Consideraremos aquí las interjecciones que tienen un valor fundamentalmente fático, pues constituyen una forma de establecer el primer contacto con el interlocutor, o de despedirse de él:

¡Hola!

(Rita, 5º curso, ER)

¡Chau!

(Juan José, 5º curso, ER)

¡¡¡¡¡¡Chau amiga!!!!!!!

(Rosario, 3º curso, EU)

En ocasiones los signos exclamativos aíslan la interjección del vocativo de tratamiento que las acompaña:

¡Hola! Sabrina

(Jesús, 5º curso, ER)

2.2. Vocativo, con o sin interjección

El hablante puede apelar al oyente empleando un nombre o proponombre. Nosotros hemos preferido estudiar el vocativo con los incisos y no como un enunciado imperativo independiente. Sin embargo, en ocasiones, el vocativo, acompañado o no por una interjección, está acompañado por signos de exclamación:

"¡Querido compadre! vengo a proponerte una sociedad"

(Pablo, 5º curso, EU)

"¡Eh compadre! ¿Le parece que podemos sembrar?

(Rita, 5º curso, ER)

"¡Amigo quirquincho! vengo a hacerle una propuesta yo voy a ser el compadre y usted el sembrador"

(Catia, 5º curso, ER)

En una ocasión los signos exclamativos se extienden también al enunciado que contiene la propuesta:

¡compadre hagamos un trabajo!

(Joaquín, 3º curso, ER)

2.3. Actos disentivos:

En el cuento los niños señalan con signos de exclamación los enunciados disentivos que aparecen en el discurso directo, en los que el hablante rechaza los resultados del convenio establecido:

¡¡No!! para la próxima yo me quedo con la parte de abajo y tú con la parte de arriba.
¡¡Tampoco!! esta vez yo me quedo con la parte de arriba y de abajo y tú con la parte del medio.

(Ana Sol, 3º EU)

En ocasiones se incluye también el enunciado que conlleva el otro acto de habla, el que contiene la nueva propuesta dentro de los signos exclamativos:

¡No, no ahora yo me quedo con lo de abajo!

(Gala, 3º curso, EU)

2.4. Actos de aceptación:

En el cuento, los enunciados que conforman un acto de habla de aceptación también presentan muchas veces signos exclamativos:

¡Me encantaría!

(Ana Luz, 3º curso, EU)

2.5. Otros enunciados que presentan signos de exclamación:

Existen otros enunciados, que tienen también un valor expresivo, que presentan signos de exclamación:

¡soy una masa!

(Juan José, 5º curso, EU)

¡¡Hoy es martes 13!!

(Carolina, 5º curso, EU)

Ciertos enunciados que presentan signos exclamativos se sitúan en la despedida:

¡Un beso grande!

(Ana Sol, 3º curso, EU)

¡¡¡¡Te quiero un montón!!!!

(Jesica, 3º curso, ER)

A continuación informaremos, en primer lugar, la cantidad total de estos enunciados en los dos géneros discursivos. Especificaremos, además, la cantidad que presenta signos exclamativos y los que no lo hacen:

Cuadro Nº 34. Signos de exclamación en enunciados: carta y cuento

Curso y clase de escuela	ENUNCIADOS EXCLAMATIVOS DE LA CARTA			ENUNCIADOS EXCLAMATIVOS DEL CUENTO		
	Total	Con marca	Sin marca	Total	Con marca	Sin marca
5º EU	10	10	-	2	2	-
5º ER	8	7	1	6	6	-
3º EU	8	5	3	10	7	3

3º ER	5	2	3	2	2	-

Como vemos, la cantidad de construcciones y enunciados exclamativos y de enunciados que llevan signos exclamativos es superior en la carta que en el cuento en el quinto curso de la escuela urbana, porque estos cuentos casi no presentan discurso directo. Cuando existe discurso directo, la cantidad de enunciados exclamativos es bastante similar en ambos géneros porque esta modalidad de discurso referido abre la posibilidad de su existencia. Los niños del tercer curso de la escuela son los que más emplean enunciados exclamativos. Este hecho está indudablemente relacionado con la modalidad que adopta el discurso directo en este curso. Como hemos dicho ya, en estos cuentos, se diferencia con nitidez el narrador del personaje, pues su parlamento se *actúa*. De este modo, se consigue un cambio de perspectiva y de distancia enunciativa, que se traduce en la expresividad de los enunciados y, por tanto, en la zona visuográfica.

Puesto que la cantidad de estos enunciados es pequeña, para poder estudiar el porcentaje de presencia de marca gráfica unificaremos los datos de los dos géneros:

Cuadro Nº 35. Signos de exclamación en los enunciados

ENUNCIADOS EXCLAMATIVOS		
Curso y escuela	Total de enunciados exclamativos	Enunciados marcados
5º EU	12	100%
5º ER	14	93 %
3º EU	19	63 %
3º ER	7	57 %

Como vemos, en el quinto curso el porcentaje de enunciados que presentan marca es muy alto, pero este porcentaje disminuye en el tercer curso. La diferencia entre la escuela urbana y la escuela rural es en este caso mínima.

Debido a los criterios con los que hemos realizado el análisis, es forzoso inferir que justamente son los enunciados exclamativos y las interjecciones propias las que no presentan marca gráfica en el tercer curso de ambas clases de escuela. Podemos deducir, además, que la marca gráfica resulta en estos casos redundante. En efecto, en los enunciados que se inician con la palabra exclamativa *cu*, esta palabra

contiene ya la intensificación y la ponderación. Por otra parte, la interjección propia *ah* constituye en sí misma un acto de habla expresivo.

En cuanto a la forma que presenta la marca gráfica que estamos estudiando, los signos de exclamación, debemos decir que los niños no siempre colocan los dos signos, el que abre y el que cierra, sino que a veces colocan uno, generalmente el que abre.

Notamos también la presencia de signos de exclamación que se reiteran tanto en el cuento como en la carta:

¡¡Hoy es martes 13!!

(Carolina, 5º curso, EU)

¡¡No!! para la próxima yo me quedo con la parte de abajo y tú con la parte de arriba
¡¡Tampoco!! esta vez yo me quedo con la parte de arriba y de abajo y tú con la parte del medio.
¡¡Basta ya me cansé ya no soy más socio!!

(Solana, 3º curso, EU)

¡¡¡Hola!!!

(Gala, 3º curso, EU)

¡¡¡¡¡¡Chau amiga!!!!!!!

(Rosario, 3º curso, EU)

¡¡¡¡¡¡Te quiero un montón¡¡¡¡¡¡¡

(Jesica, 3º curso, ER)

Como vemos, la multiplicación del signo es un recurso muy empleado por el tercer curso de la escuela urbana. Sólo en el último ejemplo encontramos una niña del tercer curso de la escuela rural que lo utiliza. Sin embargo, cabe aclarar que está

usando el mismo recurso que vio en la carta que le escribió Rosario. Coloca en el cierre del enunciado la misma forma del signo que abre.

En el cuento podemos apreciar incluso que el uso de este recurso produce el efecto de una gradación en la fuerza del disenso: en el primer acto disentivo se emplea un signo de exclamación; en el segundo, dos; en el tercero, tres. Creemos que estamos ante un uso refinado de las posibilidades gráficas de estas marcas que aprovecha la capacidad expresiva que ya conlleva esta marca en particular y la pone al servicio del sentido de las intervenciones de un personaje en el cuento. De ese modo se intensifican los actos disentivos del zorro que manifiestan el fracaso de sus sucesivos intentos de manipulación del quirquincho.

¡No, no ahora yo me quedo con lo de abajo!
¡¡No, no quiero plantar abajo!!
¡¡¡Me cansé!!!

(Gala, 3º curso, EU)

El efecto de intensificación del acto disentivo se puede producir también por medio de recursos verbales, como la repetición, sin utilizar marcas gráficas:

-a no no no no no ahora yo planto lo de abajo y vos lo de arriba
-a no no no no no ahora yo planto lo de arriba y lo de abajo y vos lo del medio

(Natalia, 3º curso, EU)

4.3. LA MARCA GRÁFICA EN EL DISCURSO DIRECTO

Vamos a considerar ahora la función de calificación de la marca gráfica en el discurso directo. En este apartado, nos interesa saber si los niños delimitan por medio de marcas gráficas el límite entre el sintagma que contiene el verbo de decir y la cita directa y entre los distintos turnos de habla si acaso no existiera el sintagma que contiene el verbo de decir.

Estudiaremos a continuación el porcentaje de marcación en el discurso reproducido que no presentan el sintagma que contiene el verbo de decir. En esos casos interesa determinar si los pequeños señalan por medio de marca gráfica el

límite entre el discurso narrativo y la cita directa o entre turnos de habla contiguos. En este último caso, si no utilizan marca gráfica, se pierde la referencia del personaje, pues no se sabe cuál de los dos es el que tiene la palabra.

Cuadro Nº 36. Marcas gráficas en turnos de habla sucesivos sin el sintagma que contiene el verbo de decir

CITAS DIRECTAS SIN SINTAGMA QUE CONTENGA EL VERBO DE DECIR		
Curso y escuela	Total de límites	Límites marcados
5º EU	14	100 %
5º ER	20	40 %
3º EU	15	100 %
3º ER	12	33 %

En la escuela urbana la marca gráfica siempre delimita la narración de la cita directa o los límites entre turnos de habla contiguos. El porcentaje desciende bruscamente en los escritos de la escuela rural, aunque los del quinto curso presentan una leve ventaja sobre el tercero.

Las marcas utilizadas para establecer esta delimitación son diferentes. En la escuela urbana siempre se utiliza un cambio de línea para indicar el cambio de interlocutores, generalmente en relación con otras marcas, hecho que casi no se registra en la escuela rural.

En el quinto curso de la escuela urbana sólo tres niños hacen suceder los turnos de habla sin el sintagma introductor y dos de ellos optan por identificar los hablantes antes de cada turno de habla, con un procedimiento gráfico similar al del texto teatral:

Y así fue que el zorro fue con el quirquincho y empezaron a hablar:

Zorro.- ¡Querido compadre! vengo a proponerte una sociedad.

Quirquincho.- Me parece interesante ¿cómo nos organizaríamos?

Zorro.- Yo seré el socio y usted será el sembrador, usted sembrará lo que yo quiera yo me llevaré lo de arriba y usted se llevará lo de abajo.

Quirquincho.- Está bien, acepto.

(Pablo, 5º curso, EU)

Z- bueno yo sacaré todo la parte de arriba de lo que sembraste
Q:- y yo la parte de abajo

(Ana, 5º curso, EU)

En el quinto curso de la escuela rural generalmente no se utilizan marcas gráficas que permitan identificar a los distintos hablantes en ausencia del sintagma que contiene el verbo de decir. Encontramos sólo dos excepciones: una mayúscula y la raya de diálogo sin cambio de renglón. Citamos a continuación ejemplos de ambas situaciones, aquella en la que los turnos de habla se suceden sin ninguna clase de indicación gráfica y aquellas en las que sí las hay:

el zorro le dijo al quirquincho vamos a hacer una siembra bueno compadre elija usted yo voy a ser el socio y usted será el sembrador y la parte de abajo será de usted

(Alejandro, 5º curso, ER)

El zorro y el quirquincho eran socios. Bueno usted será el sembrador. Bueno, diga lo que sembraremos Bueno entonces la parte de abajo será para usted y lo de arriba será para mí,

(Jesús, 5º curso, ER)

El zorro dijo —¡He compadre! ¿Le parece que podemos sembrar?— ¡Como no! dijo el quirquincho — Bueno, usted elija — Lo de arriba va a ser para mí y lo de abajo para usted.

(Rita, 5º curso, ER)

En el tercer curso de la escuela urbana el cambio de renglón (sumado o no a otras marcas) se utiliza sistemáticamente para delimitar los turnos de habla o para diferenciar la narración del discurso reproducido, cuando no se coloca el segmento que identifica al hablante con el verbo de decir:

Entonces plantó maíz. Y el zorro se quedó con las flores y la raíz y el quirquincho con el choclo:

— ¡¡Basta ya me cansé ya no soy más socio!!

Y así ganó el quirquincho porque supo más que el zorro.

(Solana, 3º curso, EU)

Y el quirquincho plantó trigo, cuando el trigo creció el zorro se agarró todas las raíces y el quirquincho todas las espigas

— Bueno ahora yo lo de arriba y lo de abajo y usted lo del medio

(Maira, 3º curso, EU)

El quirquincho le contestó

Claro si quiero

- Bueno entonces yo me quedo con lo de arriba y vos con lo de abajo

(Agustina, 3º curso, EU)

En el tercer curso de la escuela rural la mayoría de los niños no señala con marca gráfica los límites entre los distintos turnos de habla de los interlocutores. Sin embargo, cuando lo hacen, utilizan de manera no convencional los signos de interrogación para señalar los límites de cada intervención. Sin embargo, cabe aclarar que ese uso no convencional de los signos de interrogación se extiende a la delimitación de enunciados o a la delimitación de enunciados con discurso reproducido. Ejemplificaremos a continuación las tres situaciones:

y el zorro le dijo al quirquincho vamos a hacer una siembra bueno compadre elija usted yo voy a ser el socio y usted será el sembrador

(Diego, 3º curso, ER)

y el quirquincho había era sembrador y el zorro era el socio.

—¿quirquincho la parte de arriba será para usted y la de abajo para mí¿[25]*—*

[25] Este signo en el original está construido como un espejo del signo que abre, pero no se puede simular este signo con el ordenador.

— y al zorro le tocó oja seca. y al quirquincho le tocó la raíz-

— ¿el zorro le dijo al quirquincho sembremos otras cosas?-

: el quirquincho sembró maiz y al quirquincho le tocó lo de abajo y al zorro lo de arriba

(Jesica, 3º curso, ER)

y el zorro le dijo al quirquincho ¿—yo voy a ser socio y usted el sembrador?-
y el quirquincho le dijo al zorro ¿-bueno?-
¿-y todo lo de arriba va a ser para mí?-
¿y para mí todo lo de abajo?-

(Nelson, 3º curso, ER)

A continuación estudiaremos los casos en los que la cita directa está acompañada por un sintagma que contiene el verbo de decir. Este sintagma puede ocupar distintas posiciones en la cita directa. Haremos primero un análisis global de la cantidad de límites que presentan marcas gráficas, sin considerar las distintas posiciones que puede ocupar este sintagma:

Cuadro Nº 37. Marca gráfica entre el sintagma que contiene el verbo de decir y la cita directa

LÍMITE ENTRE EL SINTAGMA QUE CONTIENE EL VERBO DE DECIR Y LA CITA DIRECTA		
Curso y escuela	Total de límites	Límites marcados
5º EU	17	71 %
5º ER	77	40 %
3º EU	67	82 %
3º ER	32	37 %

El índice más alto de señalamiento por medio de marcas gráficas del límite entre ambas partes se registra en las escuelas urbanas. El porcentaje desciende casi a la mitad en las escuelas rurales.Ahora bien, en este límite se acumula, por lo general, más de una marca gráfica, razón por la cual podríamos decir que las marcas se concentran en los espacios que contienen discurso directo, afirmación que coincidiría con los resultados de la investigación psicogenética.

Ahora bien, creemos que es necesario distinguir el requerimiento del lenguaje, la fuerza de las convenciones y la actuación del niño. Como lo ha reconocido desde el principio la investigación psicogenética, el discurso directo constituye una situación privilegiada para que aparezca la puntuación (Cfr. Cap. 2 § 2.2.1). Sin duda, optar por (re-)presentar el discurso reproducido, supone, como sostiene Lucy (1993), priorizar la forma específica de la emisión antes que su contenido. Además, como también sostiene este lingüista, el discurso directo se utiliza cuando se necesita "enfatizar aquellas formas o funciones del discurso referido que no pueden ser lexicalizadas, por ejemplo, ciertos elementos expresivos, imperativos, etc." (Lucy 1993: 95). Entonces, si el discurso directo pone en primer plano las cualidades expresivas de una expresión (Lucy 1993: 118), y las marcas gráficas permiten calificar el enunciado indicando no sólo su status enunciativo sino también su fuerza ilocutoria, la aparición de la marca gráfica es un requerimiento de esta forma de usar el lenguaje. En efecto, ambas formas, las verbales y las gráficas pertenecen al orden metapragmático, en tanto le indican al otro la forma en que debe interpretar lo que se dice.

Sin embargo, así como el surgimiento de las formas verbales para referir el discurso supone un proceso (Hickman 1993), nuestros datos indican que también sucede lo mismo con el señalamiento del discurso directo. No todos los niños señalan el discurso directo por medio de recursos gráficos. El grado de contacto con lengua escrita produce, además, una diferencia significativa que separa aquellos niños que lo hacen mayoritariamente de aquellos que no lo hacen. Si consideramos, además, que las convenciones prescriben el señalamiento gráfico del discurso directo son muy fuertes, debido a que pueden determinar con claridad el lugar en que se coloca la marca, sumamos otro factor que puede explicar porqué el discurso directo aparece indicado gráficamente con más fuerza en los escritos de las escuelas urbanas que en los de las escuelas rurales.

Distinguiremos, además, entre las marcas que señalan el fin o el comienzo del sintagma que contiene el verbo de decir —como los dos puntos— y las marcas que encuadran la cita directa —como las comillas o la raya de diálogo—. Sin embargo, como hemos visto ya, los niños pueden colocar en estos lugares marcas no previstas por las convenciones o correlaciones de marcas no convencionales. Nosotros estamos

dando cuenta de todas estas posibilidades. Veremos a continuación en un cuadro que resume estas posibilidades:

Cuadro Nº 38: Marca gráfica en el final del sintagma con verbo de decir y en el inicio de la cita directa

Curso y clase de escuela	SINTAGMA CON VERBO DE DECIR			CITA DIRECTA		
	Total	Con marca	Sin marca	Total	Con marca	Sin marca
5º EU	16	56 %	44 %	16	56 %	44 %
5º ER	72	12 %	88 %	69	26 %	74 %
3º EU	63	76 %	24 %	61	85 %	15 %
3º ER	33	27 %	73 %	32	37 %	63 %

Los niños señalan con más frecuencia por medio de marca gráfica el inicio de la cita directa que el final del sintagma con verbo de decir. No contamos en ambas columnas con los mismos totales pues este sintagma puede duplicarse antes y después de la cita directa o puede estar intercalado. En el siguiente cuadro consignamos la cantidad de veces que hemos registrado los distintos órdenes del sintagma que contiene el verbo de decir (SVD) y de la cita directa (CD). Disponemos en columnas las distintas posibilidades y en filas se puede leer el curso que escribió los cuentos en los que se encuentran estas posibilidades:

Cuadro Nº 39. Orden del sintagma que contiene el verbo de decir y la cita directa

Posibilidades de ubicación del sintagma que contiene el verbo de decir respecto de la cita directa						
Curso y clase de escuela	SVD-CD	CD-SVD	SVD-CD-SVD	SVD-CD-SVD-CD	CD-SVD-CD	CD-SVD-CD-SVD
5º EU	11	3	-	-	1	-
5º ER	57	6	3	1	1	-
3º EU	33	16	4	1	2	1
3º ER	31	-	1	-	-	-

Como vemos, el orden más utilizado por los niños es el más convencional, aquel en el que el sintagma que contiene el verbo de decir introduce la cita directa. Le sigue, aunque en menor cantidad, la cita directa con entrada pospuesta, posibilidad no actualizada en los escritos del tercer curso de la escuela rural. Sólo registramos duplicación del sintagma que tiene el verbo introductor en la escuela

rural y en el tercer curso de la escuela urbana. En dos casos se agrega otra cita directa. La posibilidad de orden menos frecuente es aquella en la que el sintagma que contiene el verbo de decir está intercalado en la cita directa, posibilidad que se actualiza sólo en el quinto curso y en el tercer curso de la escuela urbana, en el que en un caso el sintagma que contiene el verbo de decir está duplicado.

Vamos a estudiar ahora las marcas que los niños seleccionan para señalar el límite entre sintagma introductor y la cita directa. Ordenaremos estas marcas según la frecuencia de aparición:

Cuadro Nº 40. Clases de marcas gráficas en el sintagma que contiene el verbo de decir y en la cita directa.

CLASE DE MARCAS SITUADAS ENTRE EL SINTAGMA INTRODUCTOR Y LA CITA DIRECTA		
Curso y clase de escuela	Marcas situadas al final del sintagma que contiene el verbo de decir	Marcas situadas al iniciar la cita directa
5º EU	dos puntos y cambio de renglón cambio de renglón dos puntos punto	mayúscula comillas raya de diálogo raya de diálogo y mayúscula
5º ER	dos puntos punto y cambio de renglón cambio de renglón punto	comillas raya de diálogo doble y mayúscula mayúscula
3º EU	dos puntos y cambio de renglón cambio de renglón punto y cambio de renglón dos puntos, puntos suspensivos y cambio de renglón dos puntos	raya de diálogo y mayúscula raya de diálogo mayúscula
3º ER	cambio de renglón punto y cambio de renglón	raya de diálogo raya de diálogo y mayúscula raya de diálogo y signos de interrogación

En la mayor parte de los casos las marcas seleccionadas por los niños son las que indican las convenciones: dos puntos, comillas, raya de diálogo. El cambio de renglón es otra de las marcas asociadas al discurso directo en los cuatro cursos. Este uso de espacio se asocia a otras marcas no previstas por las convenciones, como el punto en la escuela rural o en el tercer curso de la escuela urbana. En la escuela rural se utilizan con más frecuencia marcas dobles que encierran la cita directa, sea en usos convencionales, como las comillas, sea en usos no convencionales, como la raya

de diálogo duplicada o los signos de interrogación, en un uso no previsto por las convenciones que ya hemos comentado en los escritos del tercer curso de la escuela rural. El hecho de que las marcas gráficas seleccionadas sean en gran medida las que exigen las convenciones indica que no podemos dejar de lado, en la explicación de su surgimiento, la fuerza que ejercen las convenciones de la comunidad letrada, trasmitidas por la escuela, en el señalamiento gráfico del discurso directo.

Estudiaremos a continuación las marcas seleccionadas para señalar el límite entre la cita directa y el sintagma que contiene el verbo de decir cuando éste está pospuesto.

Cuadro Nº 41. Clases de marcas gráficas en la cita directa y la entrada pospuesta

CLASE DE MARCAS SITUADAS ENTRE LA CITA DIRECTA Y EL SINTAGMA QUE CONTIENE EL VERBO DE DECIR POSPUESTO		
Curso y clase de escuela	Marcas situadas al iniciar la cita directa	Marcas situadas al iniciar el sintagma que contiene el verbo de decir
5º EU	comillas	coma
5º ER	raya de diálogo y signos de exclamación comillas signos de exclamación	-
3º EU	raya de diálogo doble raya de diálogo simple signos de exclamación	paréntesis

Los niños utilizan marcas dobles en la cita directa por lo que sólo en muy pocos casos no se encuentra marca en el límite entre ésta y el sintagma que contiene el verbo de decir.

Recordemos que Blanche Benveniste (1995: 109) considera esta posposición como una marca de género elevado y Ferreiro (1996: 148) la considera un recurso eminentemente literario que indicaría la intención de producir un texto escrito, y no simplemente un producto gráfico. Esto explicaría el hecho de que no se registra posposición en el tercer curso de la escuela rural, pues son los niños que han tenido menos contacto con la lengua escrita.

Es importante destacar que esta posposición se presenta siempre en textos que tienen la mitad o más de la mitad de los límites interenunciados señalados con marca gráfica, salvo una excepción en el quinto curso de la escuela rural. Este dato coincide parcialmente con los resultados de la investigación de Emilia Ferreiro quien sostiene

que los textos con al menos una entrada pospuesta constituyen un grupo con mayor incidencia de puntuación. Recordemos que, para esta investigadora,

> La asociación [de las entradas pospuestas] con la puntuación provendría del hecho de que la puntuación es parte de los marcadores "silenciosos", de los organizadores textuales que ayudan al lector a identificar unidades de procesamiento. Su presencia puede ser considerada indicio de una intención de producir un texto para ser interpretado, y no meramente de graficar una narrativa oral (1996: 148).

Ahora bien, para seguir contrastando nuestros resultados con la investigación de Ferreiro, debemos considerar la relación que existe entre la marca gráfica y la repetición del sintagma que contiene el verbo de decir. En la escuela rural esta posibilidad nunca está asociada con marcas gráficas. Por ejemplo:

y el zorro le dijo al quirquincho este año será todo lo que dé arriba y lo que dé abajo para mí dijo el zorro

(Ricardo, 5º curso, ER)

y dijo la parte de abajo para vos y la parte de arriba. para mí dijo el quirquincho

(Vanesa, 3º curso, ER)

Sin embargo, en el tercer curso de la escuela urbana esta posibilidad siempre coincide con la presencia de marcas gráficas:

Un día el zorro le dijo al quirquincho:
—Compadre ¿querés que seamos socios? — le preguntó el zorro.

El zorro protestaba y decía:
— Compadre esto no puede seguir así ahora yo elijo abajo
Le dijo el zorro.

y le decía al quirquincho

— *Compadre esto no puede seguir así ahora yo elijo la parte de arriba y abajo— le dijo el zorro*

(Ana Sol, 3º curso, EU)

el zorro dijo:

— *¡No, no ahora yo me quedo con lo de abajo!*

Dijo el zorro.

(Gala, 3º curso, EU)

Esta manera verbal de delimitar el discurso reproducido, a través de la repetición de la expresión verbal que indica justamente que se trata de discurso referido, se puede superponer a otra situación, aquella que permite la segmentación de un enunciado completo por medio de la intercalación del sintagma que contiene el verbo de decir. En dos cuentos esta repetición separa dos partes de la enunciación de un mismo hablante. En estos casos la situación en relación con la marca gráfica se reitera: en la escuela rural no registra marca y en la escuela urbana sí.

el zorro le dijo al quirquincho este año vamos a sembrar para mí lo que dé de abajo para mí dijo el zorro y lo de arriba para usted

(Ricardo, 5º curso, ER)

Entonces se cansó el zorro y dijo:

¡¡¡Me cansé!!! gritó el zorro.

— *Quiero elegir arriba y abajo*

(Gala, 3º curso, EU)

En el cuento de Ricardo el sintagma que contiene el verbo de decir separa una simetría que contiene la propuesta de reparto de la cosecha:

lo que dé de abajo para mí ***dijo el zorro*** *y lo de arriba para usted.*

(Ricardo, 5º curso, ER)

En el cuento de Gala no sólo este sintagma separa dos actos de habla diferentes: el acto disentivo y la propuesta, sino también las marcas gráficas.

¡¡¡Me cansé!!! ***gritó el zorro****.*
— *Quiero elegir arriba y abajo*

(Gala, 3º curso, EU)

Sin embargo, la segmentación verbal de un turno de habla que contiene un enunciado complejo puede realizarse también sin necesidad de esta repetición del sintagma que contiene el verbo de decir. Observaremos ahora que cuando el segmento que contiene el verbo de decir se intercala en una cita directa nuevamente se repite la situación que acabamos de describir: el señalamiento gráfico se produce en la escuela urbana, no en la escuela rural.

Vamos mal, dijo el Zorro, ahora yo cultivaré en el suelo y tú arriba del árbol.

(Matías, 5º curso, EU)

como no le dijo el quirquincho como usted diga

(Vilma, 5º curso, ER)

—Bueno— dijo el quirquincho. Y yo la parte del medio.

(Ana Sol, 3º curso, EU)

— *bueno— dijo el zorro. — yo como lo de arriba y vos lo de abajo.*
— *ah no —dijo el zorro— así no vale ahora yo quiero la parte de abajo y vos te quedás con la de arriba. —Le dijo el zorro.*

(Clara, 3º curso, EU)

Con estos datos podemos continuar contrastando los datos de nuestro corpus con uno de los resultados de la investigación psicogenética, nos referimos concretamente a la afirmación de Ferreiro respecto de que las entradas pospuestas y la repetición del

sintagma que contiene el verbo de decir[26] constituyen recursos léxicos de quienes no dominan aún la puntuación. Esta situación coincide con los datos de la escuela rural en los que la repetición léxica nunca está acompañada de puntuación, pero no sucede lo mismo con los datos de la escuela urbana. Sin embargo, debemos recordar también que Ferreiro sostenía que era compatible la existencia de puntuación y duplicación del sintagma que contiene el verbo, pues el desarrollo psicológico no es lineal ni aditivo. La coincidencia de repeticiones léxicas y de puntuación en la escuela urbana se explicaría así como una "búsqueda de límites internos dentro de los episodios o los modos de enunciación de una narrativa completa" (Ferreiro 1996: 178,9). Podría validar esta interpretación el hecho de que la reiteración sólo se encuentre en los niños más pequeños de la escuela urbana y en la escuela rural. Sin embargo, nuestros datos vuelven a reafirmar que el contacto con lengua escrita es uno de los factores que necesitamos tener en cuenta en la investigación, pues la búsqueda es más precoz en el contexto urbano que en el contexto rural.

Debemos destacar, además, la coincidencia de dos hechos aparentemente contradictorios: en el tercer curso de la escuela urbana es muy alta la marcación del límite entre el sintagma que contiene el verbo de decir, no importa cuál sea su posición; sin embargo, en este curso también encontramos reiteración del sintagma que contiene el verbo de decir, recurso propio de los niños que no dominan la puntuación. Esto podría indicar que los niños pequeños que tienen mucho contacto con lengua escrita y en los que la escuela ejerce una influencia poderosa ciertamente utilizan marcas gráficas para calificar los enunciados, pero no consideran suficiente este señalamiento gráfico. Por ello no renuncian al uso simultáneo de recursos verbales, tales como la reiteración léxica, para señalar los límites de las dos clases de enunciación.

5. RESULTADOS PARCIALES

A lo largo de este capítulo hemos dado cuenta de la presencia de marca gráfica en los escritos, más precisamente, en los distintos entornos verbales que hemos delimitado merced a dos decisiones metodológicas: escoger el enunciado

[26] Según Ferreiro esta duplicación sólo se registra en textos que contienen al menos una entrada

como unidad de descripción y establecer como variables de análisis las funciones de segmentación y calificación de las marcas gráficas. Hemos tenido en cuenta no sólo las marcas que se ubican en el núcleo textual sino también las marcas que se sitúan en las partes iniciales y terminales de los escritos de los niños.

Si bien el análisis ha resultado eventualmente cuantitativo, fue una decisión tomada sólo con el propósito de hacer una descripción más completa. No repetiremos aquí los datos cuantitativos. Nos interesa, a partir de estos resultados, desprender regularidades que nos permitan, por una parte, establecer categorías interpretativas para el análisis de las entrevistas y, por otra parte, discutir los problemas centrales que se desprenden del uso de marcas gráficas en el texto escrito: la dirección y naturaleza del proceso de adquisición de la marca gráfica y la forma en que los niños resuelven las funciones de segmentación entre enunciados, en el interior del enunciado y de calificación. Sin embargo, dejaremos la discusión de los problemas centrales acerca de la adquisición de la marca gráfica y la confrontación con los antecedentes de investigación para las conclusiones finales. En efecto, en las conclusiones finales nos referiremos a:

- las clases de marcas que los niños utilizan en las partes iniciales y terminales de sus escritos y en el interior de los textos con el objeto de establecer conclusiones en relación con la dirección de la adquisición
- la relación que existe entre clase de composición del discurso y el uso de marca gráfica entre enunciados con el propósito de establecer conclusiones en relación con la naturaleza de la adquisición
- las variables que generan la aparición de marcas en el interior del enunciado: despliegue de paradigmas, jerarquías y dinámicas informativas, relación con el interlocutor
- la incidencia de la relación entre estructura sintáctica y uso en el uso de las marcas gráficas que califican a los enunciados
- la relación entre discurso directo y aparición de marcas gráficas
- la relación entre marcas gráficas y recursos verbales

---

pospuesta. En ningún caso sucede lo mismo en los escritos que estamos trabajando.

En este momento sólo estableceremos las regularidades que sean necesarias para realizar el análisis de las entrevistas de revisión. Mencionaremos dos que consideramos fundamentales. Por una parte, como hemos realizado un análisis de los mismos entornos verbales en ambas clases de textos —límites entre enunciados, segmentaciones en el interior del enunciado, calificación del enunciado en cuanto a su modalidad y calificación en cuanto a jerarquías enunciativas—podemos establecer ya que la clase de texto produce variaciones de uso en las marcas gráficas, especialmente en el nivel de la segmentación entre enunciados, y particularmente en la escuela rural. En efecto, hemos visto tanto que la cantidad de marcas entre límites varía notablemente según la clase de texto fundamentalmente en la escuela rural, y que también varía la clase de marca que los niños seleccionan, variación que también se registra en la escuela urbana. En las entrevistas estudiaremos, pues, si los niños relacionan o justifican el uso de marca gráfica con exigencias del orden discursivo.

El otro aspecto que nos parece necesario abordar en el análisis de las entrevistas es la clase de uso de recursos gráficos y verbales. Hemos visto, como una constante en todos los entornos verbales que hemos definido para estudiar la aparición de marcas gráficas, que:

- cuando en dichos entornos encontramos marcas gráficas, observamos que, o bien tales marcas coinciden con recursos verbales adecuados para complementar o reforzar dicha función, o bien tales marcas están duplicadas por recursos verbales que atenúan o duplican dicha función. Mientras el primer caso corresponde generalmente a los escritos del quinto curso de la escuela urbana, el segundo lo hace a los escritos del tercer curso de la misma escuela. Los escritos del quinto curso de la escuela rural se sitúan en una u otra de estas posibilidades.
- podemos no encontrar marcas gráficas en estos entornos, pero sí recursos verbales que cumplen la función de orientar la interpretación del lector, sea que califiquen o segmenten la porción del discurso a la que afectan. Encontramos esta situación con mayor frecuencia en los escritos de niños de las escuelas rurales, particularmente en los más pequeños y con menos escolarización.

Si seguimos ambas variables de análisis en las entrevistas de revisión —la forma en que los niños resuelven, cuando escriben un texto, los problemas que plantea el universo del discurso y la relación entre marcas gráficas y cadena verbal— podremos volver a estudiar en las entrevistas si la frecuencia y la clase de interacción con lengua escrita incide en la forma en que los niños resuelven estos problemas

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

CAPÍTULO 5:

CONCEPCIONES INFANTILES ACERCA DE LA MARCA GRÁFICA

1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior hemos estudiado de qué manera los niños usan los recursos gráficos en los escritos, es decir, hemos otorgado prioridad al análisis del producto escrito. En este capítulo nos acercaremos a los comentarios de los niños sobre las marcas gráficas que utilizaron en la primera versión del texto, versión que están revisando y reescribiendo. Es decir, nos acercaremos al uso desde la perspectiva de los sujetos que llevan a cabo el proceso de escritura. El propósito en el análisis de estas entrevistas, realizadas a los niños durante la revisión de las cartas y de los cuentos, no es verificar hipótesis predeterminadas de antemano en un campo que, como dijimos repetidas veces, está en vías de constitución, sino aproximarnos a la manera en que los niños conciben las marcas gráficas cuando escriben un texto.

Nuestra investigación es de carácter exploratorio y cualitativo y estas características han determinado también la recolección y el análisis de los datos que nos proporcionan las entrevistas. Como hemos dicho ya, juzgamos necesario otorgar prioridad a lo que el niño puede decir en relación con las marcas gráficas que efectivamente ha utilizado o utilizará en su propio escrito (Cfr. Cap. 2 § 3.4 y Cap. 3 § 5). Entendemos que estos datos no tienen el mismo grado de homogeneidad que los que resultan de cuestionarios estándares sobre determinados signos de puntuación pausales y no pausales (Passerault 1996), de textos con determinadas características no producidos por los niños que se proponen para revisar (Vieira Rocha 1994) o de situaciones controladas de producción de relatos, cuyo *script* es proporcionado por el investigador (Fayol 1989, 1991) (Cfr. Cap. 2 § 2.2.1., 2.2.2.). No hemos optado por repetir estas situaciones experimentales, cuyos resultados pueden incluso cuantificarse, porque pueden plantear a los niños problemas sobre los que no sabrían responder o sobre los que quizás responderían; sin embargo, estas alternativas metodológicas no nos permitirían saber si las representaciones que se desprenden de las respuestas de los niños dan cuenta necesariamente de su propio uso ni aproximarnos a los factores que inciden en esa representación y en el uso. En ese sentido coincidimos con Ferreiro cuando sostiene que "si impones a un objeto nuevo un diseño experimental muy rígido, corres el riesgo de controlar variables que son irrelevantes y no controlar las relevantes" (1999: 43).

Tampoco recurriremos a teorías psicológicas previamente determinadas para realizar interpretaciones sobre lo que el niño dice, como sucede con las entrevistas que pauta el *método de exploración clínica*[1] en la psicología genética o de los *protocolos verbales*[2] de la psicología cognitiva (Cfr. Cap. 2), aunque sin duda ambas metodologías constituyen antecedentes importantes en relación con la exploración de las representaciones infantiles y de los procesos cognitivos de los niños en la escritura de textos. Recordemos, además, que emplear los protocolos verbales con niños "est difficilement réalisable avec des enfants (...) et provoque un dédoublement de l'activité langagière qui peut perturber la mise en texte" (David J. y M. Fayol 1996: 5). Nuestro objeto, saber qué ideas tienen los niños sobre las marcas gráficas, podría parecer más bien compatible con las situaciones de entrevista diseñadas desde el dispositivo clínico experimental de la psicología genética, pues se trata de situaciones flexibles propias de una investigación exploratoria. Sin embargo, hemos decidido no tomar este camino de indagación por dos razones. En primer lugar, porque no hemos encuadrado nuestra investigación en este marco teórico; pero en segundo lugar, porque nuestro objeto no funciona como un sistema en el que podemos aislar reglas de funcionamiento y alterarlas con el objeto de proponer situaciones a resolver, situaciones en las que se han introducido elementos potencialmente conflictivos que desencadenen un razonamiento.

Debido a las desventajas de las situaciones experimentales que manejan datos altamente homogéneos, a los límites de los protocolos verbales y a la imposibilidad de diseñar las situaciones de entrevista características del método de exploración clínico, decidimos abrir una nueva posibilidad metodológica que permite explorar un campo que no tiene todavía tradiciones de investigación consolidadas y por tanto, en las que todavía se puede discutir el objeto y el método de investigación. De esta

[1] El *método clínico* o *método de exploración crítico* es propio de la escuela piagetiana y consiste en interrogatorios a niños a propósito de un objeto de conocimiento. Se proponen situaciones a resolver en las que se introducen elementos conflictivos. Recordemos que, para Piaget, el sujeto construye el conocimiento a partir de la interacción con el objeto. En el análisis las respuestas correctas no son las más importantes sino las respuestas desviantes, porque son las que puede conducir al investigador a detectar los errores constructivos. Estos errores dan cuenta de la posibilidad que tiene el sujeto para reconstruir el objeto a partir de sus esquemas de conocimiento. Si el investigador introduce una perturbación puede tener una oportunidad de conducir al sujeto a una nueva reestructuración, pues el desequilibrio conduce, en este marco, siempre a una forma superior de equilibrio.

[2] Los *protocolos verbales* consisten en verbalizaciones de los sujetos concomitantes o posteriores a la ejecución de una tarea de escritura. En cuanto a la modalidad, el sujeto puede expresar en voz alta lo

manera, tenemos más posibilidades de realizar un primer acercamiento general al valor que le otorgan los niños a la marca gráfica en el proceso de escritura de texto.

Como hemos dicho ya (Cfr. Cap. 3 §5), nuestra función como entrevistadores fue la de ser una ayuda en el proceso de revisión del niño: nos ubicamos como representantes del lector, lo que nos llevó a priorizar el aspecto significativo y comunicativo del escrito. Hemos procurado realizar entrevistas que respetaran la naturaleza de cada niño y sus procesos de escritura, razón por la cual muchas veces lo que hemos observado en relación con el comportamiento acerca de la marca gráfica no sólo tiene que ver con algo que dice el niño como respuesta a una pregunta específica, sino también con lo que hace y con todo aquello que los niños dicen durante la revisión sin necesidad de que el entrevistador pregunte. Sin embargo, como ya hemos dicho, muchas veces hemos solicitado verbalizaciones específicas sobre la marca gráfica (Cfr. Cap. 3 §5). Somos conscientes del alto grado de intrusión que podía suponer este procedimiento; pero lo hemos hecho sólo cuando lo considerábamos apropiado y no altamente perturbador. Si los niños no utilizaban marcas gráficas durante la revisión, los confrontábamos con textos escritos por sus compañeros que sí las utilizaban, o con la versión anterior de su escrito si éste las tenía, con el objeto de que expresaran una opinión sobre la pertinencia del uso o de la ausencia de tales marcas.

En función de los resultados del análisis de los escritos, hemos juzgado conveniente proponer dos categorías interpretativas en las entrevistas: por una parte, la forma en que los niños piensan la relación entre género discursivo y marca gráfica y, por otra parte, la relación entre cadena verbal y marca gráfica. De este modo, el primer eje de la indagación abordará el problema de la forma en que inciden las exigencias discursivas en el uso de marca gráfica (§ 3). Como hemos visto ya en el capítulo anterior, los niños de las escuelas rurales utilizan más marcas gráficas en las cartas que en los cuentos y, si bien en los escritos de la escuela urbana la cantidad de marcas es estable, las marcas se adecuan a las exigencias de los dos géneros. Nos interesa, por tanto indagar si existe una relación entre la manera de pensar la marca gráfica y las imposiciones del universo del discurso.

---

que está pensando mientras escribe, o puede tratarse de una verbalización específica, por ejemplo justificar o explicar un comportamiento.

El segundo eje de indagación retoma otra de las regularidades que se desprenden del análisis de los escritos: la organización del texto a través de recursos gráficos y de recursos verbales, o de sólo una de estas opciones (§ 4). La ausencia de recursos gráficos supone un aumento de las dificultades interpretativas del texto escrito debido a la ausencia de una disposición espacial que ordene el discurso en la página. Sin embargo, incluso en esos casos podemos encontrarnos con recursos verbales capaces de orientar la lectura a través de una calificación de los enunciados o de una puesta en relieve de la organización del discurso, funciones propias de la marca gráfica. En el estudio de las entrevistas profundizaremos en la forma en que los niños piensan la relación entre marcas gráficas y recursos verbales.

Cabe aclarar que ejemplificaremos las regularidades que surgen de las entrevistas con los casos más representativos y como una forma de ilustrar las categorías a las que nos referimos, pero nuestra base de datos es mucho más amplia (Cfr Cap. 3 § 3, §5). Recordemos, además, que en este capítulo trabajaremos sólo a partir de los datos (Cfr. Cap.3 §5). Somos conscientes de que los datos a los que nos enfrentamos, lo que los sujetos dicen acerca de lo que hacen, no son los más usuales en la lingüística. No es difícil explicar porqué no ha sido un objeto tradicional de esta disciplina. Podríamos, por ejemplo, recordar que Milner sostenía que la lingüística como ciencia se sustenta en la idea de que la realidad de la lengua entra dentro del orden de lo calculable. Uno de los rodeos por el que se llega a este axioma es "no retener, en general, del ser hablante sino lo que le convierte en soporte de lo calculable, considerarlo como un punto sin división ni extensión, sin pasado ni futuro, sin conciencia ni inconsciente, sin cuerpo –y sin otro deseo que el de enunciar" (Milner 1998 [1978]: 9).

Sin embargo, este axioma, propio de determinadas tradiciones de investigación lingüística, como el estructuralismo y las gramáticas formales, no define ya todo el panorama de la lingüística actual, que también se enfrenta a objetos heterogéneos y no siempre calculables. Es justamente el ingreso de la lingüística en el campo de la actuación, campo cubierto entre otras disciplinas por la sociolingüística, la etnografía del habla, la sociología del lenguaje, lo que ha permitido preguntarse por la conciencia lingüística de los hablantes. De esto se ocupa

hoy toda la línea de investigación sobre actitudes y creencias lingüísticas (García Marcos 1999).

Por otra parte, dentro de la pragmática, se plantea actualmente una pregunta muy afín a la de esta investigación: la de la conciencia metapragmática de los usuarios del lenguaje que está implicada en las elecciones que realizan, seguros de que *language users know more or less what they are doing when using language* (Verschueren, 1999: 187), aunque algunas elecciones sean automáticas y otras motivadas. Evidentemente, una de las manifestaciones más altas de la conciencia metapragmática es la posibilidad de controlar sus propios procesos de producción e interpretación (*self-monitoring*), pues es indicio de la conciencia de la necesidad de negociar significado y de superar los obstáculos que se plantean en este proceso. La duda y la reformulación son sólo algunas de las manifestaciones más visibles de esta conciencia. No es casual, pues, que estudiemos las concepciones infantiles sobre la marca gráfica fundamentalmente durante la revisión de textos. Por consiguiente, debemos concluir que nuestra metodología de trabajo en este capítulo no se enmarca estrictamente en las tradiciones de investigación psicolingüísticas por las razones teóricas y metodológicas que ya hemos explicado, pero sólo se explica en el marco de estas tradiciones y del campo que van definiendo las líneas actuales de investigación en lingüística.

En síntesis, creemos que merece la pena preguntarse por la forma en que los niños conciben las marcas gráficas. Somos conscientes de que las verbalizaciones que obtuvimos no necesariamente remiten a las representaciones de los niños o a procesos cognitivos determinados, sino también a reflexiones sobre este objeto, a tópicos de la enseñanza, etc. No hemos clasificado las respuestas de los niños según la "fiabilidad" de las mismas en función de parámetros teóricos previamente determinados, sino que hemos buscado regularidades que nos permitan interpretar *cómo los niños ven el problema de la zona visuográfica en la escritura*. Repetimos que, con Bruner (1991), creemos en la validez de las interpretaciones plausibles si nos permiten comprender cómo los seres humanos interpretan sus mundos y cómo nosotros interpretamos sus formas de interpretación (Cfr. Cap. 2 § 3.4.). Insistimos, por consiguiente, en la validez de una investigación que no pretende verificar

hipótesis, sino encontrar *interpretaciones plausibles acerca cómo los sujetos interpretan la zona visuográfica cuando escriben*.

2. CLASES DE REVISIÓN

Antes de introducirnos al análisis de las entrevistas en función de los dos ejes de interpretación que hemos determinado, dedicaremos unas palabras a las diferencias en la revisión que realizan los niños. No siempre éstas se podrán apreciar con claridad, pues no consignamos la totalidad de las entrevistas, sino sólo los fragmentos que juzgamos más representativos en función de las categorías de análisis establecidas. Sin embargo, aun en estos fragmentos esta diferencia se hará evidente.

Distinguimos niños que revisan el conjunto del texto y nunca dejan de pensarlo como una unidad, es decir, las observaciones y modificaciones que realizan o que se proponen realizar afectan la organización global del texto. En estos casos, como veremos más adelante, también piensan el escrito como una unidad de diseño gráfico y verbal y una modificación en uno de estos ámbitos desencadena modificaciones correlativas en el otro. Evidentemente, estamos hablando de niños que pueden realizar modificaciones en sus enunciados una vez emitidos. Cabe aclarar que la entrevista comenzaba siempre de la misma manera: se le proponía a los niños leer su texto en voz alta y estudiarlo luego para ver si había modificaciones para hacer: cambiar, sacar, agregar. Muchos niños ya en esta primera instancia proponían modificaciones, así como lo harían a lo largo de la entrevista. Podemos apreciar a continuación que las observaciones que realizan mientras revisan el escrito afectan párrafos, partes o la totalidad del mismo:

> (*después de leer la primera versión y de estudiar con la entrevistadora los cambios que realizaría)*
> S: la puedo pasar o vos decís de hacer otro cambio (?)
> (...)(*al finalizar el segundo núcleo textual de la carta*)
> S: si no veamos cómo podemos cerrarlo[3]
>
> (Sabrina, 5º curso, EU)

> E: te parece una buena manera de comenzar (?) (*la entrevistadora se refiere al encabezamiento de la carta que no registra saludo inicial, sino que ya inicia la autopresentación: "Soy Ana Sol"*)

[3] En el Anexo Nº 4 presentamos las convenciones que hemos seguido para transcribir las entrevistas

S: sí/ y de terminar (*la niña se refiere a la despedida: "Un beso de parte de Ana Sol"*)

(Ana Sol, 3º curso, EU)

(*después de leer la primera versión completa)*
S: hay muchas preguntas
(*mientras revisa la carta, toma decisiones para suprimir partes y agregar otras)*
S: entonces saco el de los hermanos hasta acá y cuento cómo es mi escuela
(*lee la primera versión nuevamente y decide cuáles son las partes que quedarán en la versión final)*
S: le pongo desde acá hasta acá

(Sofía, 5º curso, EU)

Otros niños, en cambio, realizan una revisión del texto sólo en niveles locales. Las modificaciones son pensadas y resueltas en unidades sucesivas, pero esas unidades están aisladas del texto completo. Los niños operan por unidades menores que las que hemos visto hasta ahora: enunciado por enunciado o palabra por palabra. Evidentemente, muchos factores tienen que ver con este hecho. Uno de ellos es la dificultad que para muchos de los niños conlleva la escritura manual, que absorbe gran parte de su energía cognitiva. Por otra parte, también tiene que ver con el hecho de que el mismo proceso de revisión les resulta totalmente extraño. Sin embargo, el factor principal tiene que ver con la imposibilidad por parte del sujeto de reformular sus propios enunciados. Una de las características de esta clase de revisión es que no podemos dar cuenta de este proceso a través de una observación concreta del niño acerca del texto o de la revisión, porque es justamente lo que no hace. Simplemente veremos, en la pregunta de Cristina, que sólo puede pensar la revisión como una repetición —idea que conlleva la palabra *calcar*—, no como una posibilidad de reformulación:

E: vamos a escribir de nuevo la carta/ pero vamos a ver si hay algo para cambiar/ o para agregar/ o para sacar
C: vamos a calcar la carta (?)

(Cristina, 3º curso, ER)

Estas diferencias en cuanto a los distintos modos de revisión de los escritos — en niveles globales o locales, la posibilidad de reformulación de los enunciados

propios— han sido estudiadas por la psicología cognitiva en escritores novatos y expertos y por el interaccionismo en las interacciones dialógicas de niños con adultos, con el objeto de ver de qué modo el sujeto se sitúa ante su propio enunciado, la palabra del otro y el propio lenguaje.

3. RELACIÓN ENTRE GÉNERO DISCURSIVO Y RECURSOS GRÁFICOS

En este apartado, estudiaremos las diferencias respecto de la manera en que los niños piensan la marca gráfica cuando escriben en la carta y cuando escriben el cuento. Es decir, estudiaremos si los géneros discursivos imponen constricciones diferentes de uso de los recursos gráficos. Comenzaremos con los niños en los que hemos apreciado un uso muy diferente de la marca gráfica en cartas y en cuentos, es decir, los niños del quinto curso de la escuela rural. Hemos visto en el capítulo anterior, por ejemplo, que la frecuencia de marca entre enunciados era notoriamente menor en los cuentos que en las cartas escritas por tales niños. Analizaremos contrastivamente dos entrevistas de carta y cuento que pueden explicar no sólo por qué la cantidad de marcas gráficas difiere en cartas y cuentos, sino también porqué también varía la clase de marca que los niños seleccionan en uno y otro caso.

La primera versión de la carta de Mónica presenta una cantidad importante de marcas gráficas. En efecto, hay enunciados separados por comas y punto y aparte. Mónica, cuando revisa la carta, justifica el uso de la marca más fuerte por el grado de relación de los temas. En la primera versión había escrito:

Hola soy Mónica voy a 5º grado en la escuela albergue San Agustin, tengo 12 años.

Tengo dos hermanos Rodri y José son rebuenos y los requiero, mis padres se llaman René y Gabriela, ellos son muy buenos y felices.

(Mónica, 5º curso, ER, PV[4])

[4] En adelante citaremos los fragmentos de los escritos de los niños aclarando si pertenecen a la primera versión, con las siglas PV, o a la versión final, con las siglas VF. Cuando se cita un fragmento de entrevista que requiere de los textos sobre los que se reflexionan para ser entendida, citaremos el fragmento de la primera versión, a continuación, la entrevista, y luego la versión final.

E: (*al ver que en la versión final va copiando no sólo los mismos enunciados sino también las mismas marcas gráficas*) y por qué punto aparte (?)/ pregunto/ por qué te parece bien un punto aparte (?)
M: porque ya no habla de mí/habla de mis hermanos

(Mónica, 5º curso, ER)

La justificación para la segmentación más fuerte, el punto y aparte, remite al cambio de entidad temática, pues vemos marcas débiles, comas, cuando el tema se mantiene a lo largo de dos o más enunciados. Por el contrario, en el cuento, Mónica no opta por las marcas más fuertes, ni siquiera entre los enunciados que conforman los límites de los motivos del cuento. Así mientras revisa el siguiente fragmento de la versión original, en el que hay marca gráfica entre los enunciados que dan cuenta del límite de los motivos, opina:

(...) el fruto fue para el quirquincho, y la raíz con el tallo fue para el compadre le dijo al quirquincho no va bien compadre (...)

(Mónica, 5º curso, ER, PV)

M: (*lee lo que acaba de escribir) cuando fueron a cosechar/ el tallo fue para el zorro*
E: y ahora dice/ (*lee*) *le dijo al quirquincho/ no va bien compadre* / quién le dijo *no va bien compadre* (?)
M: el zorro
E: qué ponemos ahí (?)/ un punto/ una coma/ un punto y coma
M: una coma/// pongo de vuelta el zorro
E: mmmm/ quedaría mejor un punto (?)
M: quedaría mal
E: por qué quedaría mal (?)/ por qué queda mejor la coma (?)
M: porque continúa ahí nomás

(Mónica, 5º curso, ER)

(...)cuando ellos fueron a cosechar el fruto era para el quirquincho y la raíz con el tallo fue para el zorro, el zorro le dijo al quirquincho no va bien compadre(...)

(Mónica, 5º curso, ER, VF)

En el segundo motivo, Mónica vuelve a seleccionar la marca gráfica más débil de la escala de sucesión, la coma. En este caso el segmento revisado de la primera versión es el siguiente:

(...) la espiga era del quirquincho y la raíz fue para el compadre ~~bueno~~ le dijo no va bien don quirquincho (...)

(Mónica, 5º curso, ER, PV)

E: le dijo (*lee*) *no va bien don quirquincho/ sembremos de nuevo/ pero yo ahora quiero lo de arriba y lo de abajo/* eso le dice al zorro/ a ver/ qué signo ponemos (?)
M: una coma
E: no te gustan los puntos/ no (?)
M: porque habla del zorro y el quirquincho

(Mónica, 5º curso, ER)

BIBLIOTECA VIRTUAL

(...) la espiga fue para el quirquincho y la raíz para el zorro, el zorro le dijo a don quirquincho no va bien compadre

(Mónica, 5º curso, ER, VF)

De la misma manera, al finalizar el cuento, Mónica repite la misma decisión en la selección de marca gráfica, aunque ahora ya estamos en el límite entre el enunciado que conforma la evaluación y el enunciado que cierra el cuento en su totalidad:

(...) el quirquincho era muy pícaro y colorín colorado este cuento ha terminado.

(Mónica, 5º curso, ER, PV)

E: y aquí entre *pícaro* y *colorín colorado*/ puede ir algo (?)
M: sí
E: qué (?)
M: coma

(Mónica, 5º curso, ER)

(...) y el quirquincho era muy pícaro, colorín colorado este cuento ha terminado

(Mónica, 5º curso, ER, VF)

Hemos visto las decisiones gráficas que Mónica toma cuando está ante límites de enunciados que señalan también límites de motivos o la finalización del cuento: en todos los casos opta por la marca más débil en cuanto al grado de separación entre los enunciados, o sea, por la coma. Veremos ahora que, entre los enunciados que dan cuenta de un mismo motivo, Mónica opta por no colocar marcas gráficas, sino conjunción copulativa. La entrevistadora le pregunta, cuando termina de escribir el tercer motivo, si colocará marcas gráficas entre los enunciados. Para entender la pregunta debemos considerar la versión final del tercer motivo es la siguiente:

(...) el zorro le dijo a Don quirquincho no va bien compadre, sembremos de nuevo pero yo quiero la parte de arriba y de abajo y para usted del medio y el le dijo bueno y sembró chacra y el zorro quedó con la hoja y la raíz y el quirquincho con la mazorca y el quirquincho era muy pícaro (...)

(Mónica, 5º curso, ER, VF)

> E: y ahora fíjate en esta parte/ (*lee el tercer motivo completo*) *el zorro le dijo al quirquincho no va bien compadre*/ y ésa es la última coma que pusiste y a partir de ahí/ hay coma (?)
> M: no
> E: cómo queda mejor/ con coma o así como lo hiciste aquí con *y* (?)
> M: con *y*
>
> (Mónica, 5º curso, ER)

Mónica admite marcas fuertes en la carta, pero en el cuento utiliza la marca más débil incluso en los lugares de mayores rupturas: los tres motivos, esto es, los lugares en los que el cuento se detiene y vuelve a recomenzar repitiendo la misma estructura con variaciones de contenido. Las razones que Mónica aduce en cada caso tienen que ver con la organización que imponen los dos géneros discursivos. La carta admite una organización descriptiva que avanza paradigmáticamente, expandiendo distintos temas (*yo*, *hermanos*) que la niña percibe como entidades temáticas claramente diferentes y el paso de una a otra justifica una segmentación fuerte (*ya no*

habla de mí, habla de mis hermanos, explica Mónica). En el cuento, las entidades temáticas permanecen iguales (siempre *habla del zorro y del quirquincho*, opina Mónica) y, aunque hay un cambio cuando se inicia un motivo y termina otro, las acciones establecen entre sí una continuidad (*el cuento sigue ahí nomás*, según Mónica). Finalmente, podemos hipotetizar que esta continuidad es tan grande en el interior de un motivo que sólo se justifica el uso de la conjunción copulativa, pues esta forma es la asegura mejor la existencia de una relación entre esos enunciados.

Esta manera de pensar se repite en los niños del quinto curso de la escuela rural. Citaremos ahora otro ejemplo. Luis Miguel es otro niño en el que observamos notorias diferencias en la manera de pensar la marca gráfica en la carta y en el cuento. Así, en la carta aduce el mismo criterio temático que ya hemos visto en Mónica, cuando utiliza la marca que introduce el grado más fuerte de separación entre enunciados: el punto y aparte.

Luis Miguel acababa de escribir en la versión final el siguiente segmento:

quedarse albergado es quedar a dormir en la escuela. más tiempo tenemos para excavar, jugar estudiar y ver video.

(Luis Miguel, 5º curso, ER, VF)

> E: a ver sigamos/ (*lee de la primera versión*) *yo soy hincha de Boca/ y vos también quiero que seas hincha de Boca/ porque esta vez Boca sale campeón/ y todavía Boca aguanta// River se va a la basura//* le ponemos eso (?)
> LM: sí/ yo soy/ desde ahí empieza
> E: sí/ desde ahí empieza
> LM: punto (*comienza a escribir en el siguiente renglón*)
> E: punto y aparte/ bien/ por qué punto y aparte (?)
> LM: porque estábamos hablando de otra cosa
> E: bien
>
> (Luis Miguel, 5º curso, ER)

En el cuento, a diferencia de Mónica, Luis Miguel admite marcas fuertes en los motivos; sin embargo, las razones que aduce para esta decisión no son las mismas que las de la carta, aunque en principio parezcan semejantes. Es necesario considerar que la primera versión del cuento de Luis Miguel no tenía ninguna clase de marca. Sin embargo, en la revisión admite modificaciones gráficas que incluyen la conformación de párrafos, probablemente influido porque la entrevistadora

interrumpió el proceso de textualización al solicitar una lectura. La versión final del relato se conformaba de la siguiente manera:

Una vez el zorro le dijo al quirquincho, yo voy a ser el socio y tú el sembrador bueno dijo el quirquincho. Tú vas a comer lo de abajo y yo lo de arriba dijo el zorro entonces el quirquincho sembró papa cuando llegó la cosecha el zorro se quedó con las hojas y con los tallos y el quirquincho se quedó con todas las papas

(Luis Miguel, 5º curso, ER, VF)

E: leemos hasta aquí todo lo que escribimos (?)
LM: (*lee lo escrito hasta el momento*)
E: y ahora (?)
LM: aquí (*señala el renglón siguiente*)
E: por qué decidiste un punto y aparte (?)
LM: porque ya empieza a conversar el otro/ comienza a contar otra cosa

(Luis Miguel, 5º curso, ER)

El primer argumento que da el niño está relacionado tanto con un cambio de entidad temática —*el zorro* se reinstala en los primeros lugares del enunciado: *Entonces el zorro dijo así no vamos a andar*—, como con el pasaje de narración a discurso referido: *comienza a conversar el otro*, observa Luis Miguel. Podemos entender la reformulación que realiza a continuación si tenemos en cuenta que el niño percibe, además, otra ruptura que tiene que ver probablemente con el hecho de que comienza el segundo motivo del relato: *comienza a contar otra cosa*, argumenta. Como vemos, Luis Miguel relaciona las rupturas fuertes para las que admite una correlación gráfica en concordancia no sólo con rupturas en el orden de lo narrativo, como los motivos, sino también con rupturas en el pasaje de lo narrativo al discurso referido e incluso con el cambio de tema. Cabe observar también que en este cuento tales rupturas coinciden, porque los motivos se inician con los pactos que establece el zorro y que se actualizan a través del discurso referido.

Sin embargo, se da una coincidencia total con Mónica cuando se le solicita que revise el último párrafo, que coincide con la narración del tercer motivo. En efecto, al igual que Mónica se niega a introducir cualquier clase de marca gráfica. Consignamos el párrafo al que nos referimos:

Entonces el zorro se enojó y le dijo lo de abajo y lo de arriba para mí y lo del medio para vos entonces sembró maíz el quirquincho el maíz creció cuando llegó la cosecha el zorro se quedó con las raíces y las flores y el quirquincho con los maíces.

(Luis Miguel, 5º curso, ER, VF)

E: revisamos a ver si no le falta nada (?)/ desde aquí que no lo revisamos
LM: (*lee en voz alta el párrafo*)
E: no irá ni una sola coma en todo este último párrafo (?)
LM: ahí (*coloca una coma entre sujeto y predicado: el zorro, se quedó)*
E: esta coma/ seguro que va ahí (?)
LM: no
E: no (?)/ por qué no iría ahí (?)
LM: porque sigue hablando el zorro/ y sigue/ y sigue/ imparable
E: entonces no va nada (?)
LM: no

(Luis Miguel, 5º curso, ER)

Luis Miguel piensa, entonces, que en ocasiones el cuento es una sucesión *imparable* de sucesos y que, por tanto, que una marca gráfica *detendría* tal flujo de acontecimientos. Podemos darnos cuenta que es clara la alusión a la significación temporal de la marca gráfica. Estamos, pues, ante el tiempo de la enunciación. No corresponde colocar marcas gráficas porque detendrían el tiempo de la enunciación en el relato, ese tiempo que se acaba sólo con el final de la narración.

De Mónica y de Luis Miguel derivamos por lo pronto una conclusión que abre a su vez dos reflexiones. La conclusión reafirma que efectivamente, los dos géneros discursivos, epistolar y narrativo, ponen a los niños ante distintos propósitos comunicativos y ante distintas clases de organización textual. Por consiguiente, generan una serie de constricciones que hacen que los niños no piensen la función de la marca gráfica de la misma manera, o que, si bien los principios con los que operan son los mismos, cada clase de texto hace que se estos principios se actualicen de modos diferentes porque se acentúan distintos factores en uno y en otro caso. En efecto, los niños no segmentan el texto en unidades de la misma manera en uno y otro género porque difiere la forma en que se organizan las secuencias, varían las formas de progresión temática y el cambio de entidades temáticas y porque difieren

los tiempos del enunciado y de la enunciación. Estos son los factores a los que sus respuestas hacen alusión.

Sin embargo, también en los niños de la escuela urbana encontramos un uso diferente de marca gráfica en la carta y en el cuento. Por ejemplo, Alfredo utiliza frecuentemente en su carta la segmentación a través de punto y aparte, mientras en el cuento no la utiliza nunca. La justificación para este uso tan diferente está en la manera en que los niños piensan la relación entre aquello de lo que dan cuenta los enunciados. Por ejemplo, Alfredo, cuando revisa la carta justifica la clase de marca seleccionada aludiendo al grado de relación que existe entre los enunciados. Citaremos la última versión de la carta para que sirva de referencia a la entrevista:

¿Cómo es tu escuela? ¿Vivís cerca de ella? ¿Comes en la escuela?
Mi escuela es grande, tiene 4 patios y nada más que 1º, 2º, 3º, 4º y 5º año. También plantamos almácigos. Nosotros tenemos computación, gimnasia, música, plástica e inglés.
Los fines de semana me voy a pasear al río, a la plaza, al cine y a las casas de mis amigos.

(Alfredo, 3º curso, EU, VF)

E: al lado/ o seguimos abajo/ qué te parece (?) (*se refiere al enunciado "mi escuela es grande")*
A: abajo// ahora/ después de esto/ mayúscula
E: mayúscula mejor
A: (*escribe, introduce comas en la enumeración mientras escribe*)
E: y quinto/ año (?)
A: *también*/ uf/ *también*/ como puedo poner (!)/ ya puse muchas veces *también*
E: sí/ te parece (?) (*lee toda la carta escrita hasta ese momento*)
A: mmm/ lo pongo
E: bien/ en otro renglón o aquí siguiendo al lado (?)
A: a ver (*mira de nuevo la carta con atención*) acá
E: ahí
A: pero pongo punto acá/ punto y seguido (*escribe*)
E: a ver/ esto que viene ahí/ nosotros tenemos computación/ gimnasia/ música//es mejor seguir al lado/ o en otro renglón
A: mejor al lado
E: por qué te parece que es mejor seguir al lado (?)
A: porque sigo/ diciendo/ este/ sobre la escuela (*comienza a escribir*) con punto/ sí// no (?)
E: claro
A: (*continúa escribiendo*)

E: ahora viene (*lee*) *y los fines de semana/ me voy a pasear al río/ a la plaza/al cine/ y a las casas de mis amigos*/ y eso (?)
A: abajo
E: por qué (?)
A: porque eso ya no se trata de la escuela/entonces (*escribe*)

(Alfredo, 3º curso, EU)

Por el contrario, en el cuento, la única marca seleccionada por Alfredo para los límites entre enunciados es el punto y seguido. No sucede que el niño no reconozca la estructura tripartita del cuento. En efecto, podemos ver que lo hace en la observación que formula cuando está a punto de escribir el tercer motivo (*y nos queda ahora la última)* y en el organizador temporal que selecciona para abrir el motivo (*en la tercera cosecha*). Acaba de escribir el enunciado final del segundo motivo y realiza esa observación:

A: y cuando/ y cuando llegó/ la hora de la cosecha (*escribe*) el quirquincho/ se quedó con la mayor///no (!) /// se quedó con todo
E: claro
A: (*escribe*)
E: y nos queda ahora
A: y nos queda ahora la última
E: la última (*lee el borrador*) *en la tercera cosecha/ dijo el zorro/ yo me quedo con la parte de arriba y lo de abajo/ y vos con la parte del medio*

(Alfredo, 3º curso, EU)

Como vemos, Alfredo reconoce la organización tripartita del cuento, pero justifica el uso sistemático de la misma marca, punto y seguido, con el argumento de que no ha cambiado aquello de lo que se habla en el discurso: *se trata de lo mismo*.

E: qué te parece/ cómo te parece mejor (?)/ al lado o abajo (?)
A: al lado
E: por qué al lado Alfredo (?)
A: porque/// se trata de lo mismo (?)
E: se trata de lo mismo (?)/ bien

(Alfredo, 3º curso, ER)

Ahora bien, la conclusión de que el género efectivamente ejerce constricciones diferentes en el uso de marca gráfica, tanto en la cantidad como en la clase de marcas, abre a su vez dos reflexiones: una se relaciona con los factores que

inciden en la percepción de unidades que los niños consideran que es necesario señalar con marca gráfica, la otra se relaciona con la naturaleza que los niños le adjudican a la marca gráfica en la carta y en el cuento. En el primer caso, nos enfrentamos al problema de la continuidad y de la discontinuidad textual y su relación con la marca gráfica. En el segundo caso, nos enfrentamos a la naturaleza espacial que imprime la carta a la zona visuográfica en contraste con la naturaleza temporal que le imprime el cuento. Trabajaremos ambas líneas por separado.

3.1. Criterios infantiles de delimitación de unidades a través de marcas gráficas en la carta y en el cuento

En primer lugar, profundizaremos el problema de las unidades que los niños perciben en su escrito y en los factores que inciden en el señalamiento de las mismas con marcas gráficas. Estamos ante dos problemas diferentes, pues los niños muchas veces perciben unidades en el interior de su escrito o incluso jerarquías de estas unidades, pero no piensan por ello que deben señalarlas o jerarquizarlas a través de marcas gráficas. Nos detendremos ahora en las unidades que no admiten marcas gráficas desde el punto de vista infantil.

Como hemos visto hasta ahora, los niños perciben con mayor claridad la discontinuidad de las entidades temáticas en los segmentos descriptivos de la carta, y por ello no sólo colocan marcas gráficas sino que seleccionan las marcas gráficas más fuertes para segmentar tales unidades. Ahora profundizaremos en aquellos segmentos descriptivos conformados por una serie de enunciados con un tema constante. En tales casos existe un fuerte grado de continuidad, por ello no colocan marcas entre los enunciados. Estos comportamientos tan diferenciados nos plantean el problema de la naturaleza de aquellas unidades que, según los niños, deben ser segmentadas con marca gráfica. Estudiaremos comportamientos de segmentación en la carta y en el cuento.

Todos conocemos uno de los tópicos de la enseñanza escolar sobre la primera marca que se enseña a utilizar: el punto. Un punto se coloca, como se nos ha repetido en la escuela hasta el cansancio, “cuando termina una oración”. Vamos a detenernos ahora en dos niños que utilizan esta denominación, *oración*, pero un valor particular,

en la carta y en el cuento. Creemos que vale la pena estudiar las unidades que los niños delimitan con esta nominación, porque tiene que ver con la forma en que perciben las unidades que deben segmentar en uno y otro género.

Victoria, en su carta, no siempre coloca marcas gráficas entre los enunciados que conforman un fragmento con tema constante. Podríamos decir, sólo mirando el texto como producto, que revela un uso inestable de la coma, no sólo porque los lugares que requieren esta marca algunas veces las presentan y otras no, sino por el mismo trazado gráfico de la marca. En efecto, la coma de seriación léxica y la coma que separa enunciados con temas diferentes están definidas gráficamente como tales; por el contrario, la coma en enunciados con tema constante es una pequeña marca alargada, casi imperceptible. La variación estilística puede ser interpretada como una indecisión respecto de la función. Así, considerando el siguiente segmento, Victoria opina:

BIBLIOTECA VIRTUAL

Hola soy Victoria,[5] *voy a 5º grado de la Escuela del Cerro tengo 10 años, uso lentes, soy alta*

(Victoria, 5º curso, EU, PV)

E: te parece que falta algo o le sobra algo (?)
V: sí/ esto/ *uso lentes y soy alta*
E: a ver por qué (?)
V: ya está muy llena la oración/ porque ahí estoy contando que voy a quinto grado que tengo diez años y entonces que uso lentes ya no va

(Victoria, 5º curso, EU)

Hola soy Victoria, voy a 5º grado de la Escuela del Cerro tengo 10 años

(Victoria, 5º curso, EU, VF)

Observando el fragmento hubiéramos opinado que estábamos ante un fragmento conformado por una sucesión de enunciados breves con un tema constante, *yo*, cada uno de los cuales añade un rema distinto en la clase de expansión

[5] En el original se diferencian con nitidez dos trazos gráficos para la coma: una coma definida con nitidez que se utiliza en seriaciones léxicas, y una minúscula marca alargada del tamaño de un punto que se sitúa entre estos enunciados.

que impone la descripción. Sin embargo, la entrevista muestra que Victoria considera el resultado de la aspectualización del *yo* como un todo, una sola oración, demasiado "llena", por lo demás. La niña no advierte, en su revisión, las comas ausentes entre los enunciados, sino que elimina enunciados, justamente los que presentan una pequeña marca gráfica semejante a la coma, porque *la oración está muy llena*, es decir, porque la unidad que aspectualiza el *yo* es demasiado extensa. En la revisión de un segmento descriptivo del cuento, hace explícita la idea de que una descripción excluye la marca gráfica:

Había una vez un zorro y un quirquincho, eran compadres y decidieron trabajar en la tierra.

(Victoria, 5º curso, EU, PV)

V: (*comienza a escribir*)/ pongo coma
E: sí (?)/ por qué te parece mejor una coma (?)/ (*lee*) "había una vez un zorro y un quirquincho //eran compadres /y decidieron traba
V: no/ sin coma
E: sin coma (?)
V: sin coma
E: por qué sin coma/ Victoria (?)
V: no sé/// eh///estás describiéndolos

(Victoria, 5º curso, EU)

Creemos que la duda que ya había manifestado durante la revisión de la carta es lo que vuelve a la niña más sensible a la pregunta del adulto y la lleva a eliminar la coma que estaba situada entre los enunciados en el que el rema *un zorro y un quirquincho* se transforma en tema y, por tanto queda como sujeto no explícito en *eran compadres*:

Había una vez un zorro y un quirquincho eran compadres y decidieron trabajar en la tierra.

(Victoria, 5º curso, EU, VF)

Creemos, sin embargo, que no se trata sólo de la simple oposición entre descripción y narración, como aparece en la justificación de la eliminación de la

coma: *estás describiéndolos.* Victoria excluye la marca gráfica o se pregunta por su conveniencia sólo cuando observa un alto grado de continuidad entre los enunciados: segmentos descriptivos que mantienen una progresión temática lineal —es decir, en la que el rema se vuelve tema como sucede con *un zorro y un quirquincho*— o una progresión temática con un tema constante —como sucede con el tema *yo* en la carta, al que cada enunciado agrega un rema—. En efecto, las dos versiones de su carta presentan marca gráfica entre enunciados en segmentos descriptivos. Victoria no duda ni pregunta sobre estas marcas cuando toma un nuevo aspecto a desarrollar, es decir, cuando hay un cambio de entidad temática: *yo, los hermanos, los padres, las mascotas, la maestra*. Citamos sólo los fragmentos de la versión final de la carta que confirman esta interpretación:

Tengo tres hermanos Gabriela, Luciano y Camila son re buenos y los quiero mucho, mi mamá se llama Carolina y mi papá Héctor (...)

Mis hamster son divertidos Mafalda es blanca y Cachulo es marrón claro.

Mi seño se llama Graciela y la requiero.

(Victoria, 5º curso, EU, VF)

Ya vimos cómo, para Mónica y Luis Miguel, la exigencia discursiva de continuidad del género narrativo se contradice con la presencia de marca gráfica, porque ésta detiene la marcha del relato. Sin embargo, incluso tales niños la admiten cuando llegan a los motivos, lugares en los que el cuento se detiene y vuelve a recomenzar. De la misma manera también piensan algunos niños del tercer curso de la escuela urbana, y le dan a cada motivo el nombre de *oración*. La primera versión del cuento de Álvaro no tenía marcas gráficas después de la situación inicial. En la revisión coloca punto y aparte después de la presentación de los personajes:

Había una vez un zorro y un quirquincho.

El zorro era el socio y el quirquincho el sembrador.

(Álvaro, 3º curso, EU, VF)

E: bien/ ahora hablemos de eso un poquito//bueno/ yo te cuento (*vuelve a contar esa parte del relato*)/ ahora veamos/ en estos dos casos pusiste punto y aparte/ por qué
A: no sé/// porque termina la oración
E: y ahora (?)/ esta parte del quirquincho que le pregunta al zorro/ dónde la ponemos (?)
A: abajo
E: por qué (?)
A: porque no tiene nada que ver con ésta

(Álvaro, 3º curso, EU)

En este caso, la palabra *oración* que utiliza el niño coincide con lo que los adultos alfabetizados (no necesariamente todos los gramáticos) podrían entender por *oración*, pero también coincide con la presentación de los personajes y la asignación de roles temáticos. Álvaro ya no colocará punto y aparte a partir de este momento. Así, a continuación escribe:

El quirquincho dijo ¿qué parte querés? Y el zorro le dijo la de arriba entonces plantó papas y al zorro no le gustó porque su parte era fea y el quirquincho se quedó con la parte más rica que eran las papas

(Álvaro, 3º curso, EU, VF)

En ese momento la entrevistadora le propone pensar una marca para el siguiente límite entre enunciados, Álvaro no acepta para ese lugar marcas fuertes, como el punto y aparte, sino que propone punto o punto y coma:

E: vamos ahora con esta parte (*lee*) "entonce el zorro le dijo/ así no/ ahora yo me quedo con la parte de abajo"// qué te parece Álvaro (?)/ seguimos al lado o seguimos abajo (?)
A: abajo/ porque es punto////no/no/no/ es seguido
E: va punto o no (?)
A: podría ir/ digamos/ un punto y coma
E: podría ir un punto y coma/ que es más que una coma y menos que un punto
A: podría ir un punto ahí/ y el zorro le dijo/ tatatatata
E: bien/ por qué iría un punto ahí seguro Álvaro (?)
A: porque termina como la oración de todo esto/ de que/ de que plantó la papa/ y todo eso
E: ah (!)/ bien
A: va punto (?)

(Álvaro, 3º curso, EU)

La justificación de Álvaro alude al cierre del primer motivo, utilizando el término *oración* para denominar esta unidad: *termina la oración de todo esto/ de que/ de que plantó la papa/ y todo eso*. Sin embargo, a pesar de la claridad con la que Álvaro percibe la existencia de esta unidad, continúa inseguro respecto de la necesidad de que en ese lugar vaya efectivamente una marca tan fuerte como el punto.

El término *oración*, entonces, hace referencia a la clase de unidades que los niños perciben en el escrito, unidades de naturaleza textual, conformadas por un enunciado o por un conjunto de enunciados. Estas unidades tienen una naturaleza textual porque coinciden con la situación inicial y los tres motivos que conforman el relato. En este sentido, nuestra investigación coincide con la aserción de Kress (1994 [1982]), respecto de la segmentación realizada por los niños en el texto escrito tiene una motivación textual y no sintáctica (Cfr. Cap. 2 § 2.1.2.). Aunque no todos los niños nominen las unidades que perciben, sí podemos sostener que las unidades que los niños perciben primero tienen una naturaleza textual y esa regularidad da cuenta de gran parte del corpus. En efecto, en los segmentos descriptivos de la carta las unidades se delimitan por entidades temáticas, en el cuento, por motivos. La forma en que los niños hablan de las unidades que perciben en la carta y en el cuento pueden variar y, sin embargo, siempre se refieren a unidades que pueden tener distinta extensión, pero que están determinadas por los mismos criterios. Veremos dos ejemplos más de los criterios que acabamos de analizar: el de entidades temáticas en la carta, aquí denominados como *persona*, y el de motivos, aquí nominados por los nombres de los cultivos en cuestión, en el cuento:

Mi nombre es Catia Sazo, soy de Boca tengo 10 años bailo danzas folclóricas este viernes salgo bailando en la plaza de Cafayate a las 8,30 mi mejor amiga es Ana mi mamá se llama Isabel mi papá Alfredo Sazo tengo dos mascotas la gata se llama Ani y el perro Lobo mi abuela se llama y mi abuelo Raúl(...)

(Catia, 5º curso, ER, VF)

> E: veamos todo eso que escribiste/ hay una diferencia entre lo / entre esta parte/ esto y esto (*señalando la primera versión y la segunda*)/ o no (?)/ cuál es la diferencia (?)
> C: faltan muchas comas

E: aquí (*señalando la primera versión)* has puesto muchas comas y / van o no van (?)
C: (*silencio*)
E: está bien poner comas o no (?) / qué te parece (?)
C: sí *(dudando*)
E: claro que está bien/ por qué está bien (?)
C: porque cuando se está hablando de una persona y después se quiere pasar a la otra hay que poner coma

(Catia, 5º curso, ER)

Por esa razón, si bien Catia duda en relación con la marca gráfica, el criterio que hace explícito —el cambio de persona— explica que siempre piense que es más factible colocar marca gráfica cuando hay un cambio de entidades temáticas y no cuando hay una descripción con un tema constante. Podemos ver cómo funciona ese criterio si consideramos el orden en el que Catia coloca por sí misma marcas en el segmento que acabamos de considerar[6]. El orden en que se colocó cada marca está entre paréntesis:

Mi nombre es Catia Sazo, soy de Boca tengo 10 años bailo danzas folclóricas este viernes salgo bailando en la plaza de Cafayate a las 8,30 mi mejor amiga es Ana (3º), mi mamá se llama Isabel (2º), mi papá Alfredo Sazo (4º), tengo dos mascotas la gata se llama Ani y el perro Lobo (1º), mi abuela se llama Ana y mi abuelo Raúl(...)

(Catia, 5º curso, ER, VF)

Ahora bien, en el cuento, tanto en Catia como en los niños más pequeños, los motivos coinciden siempre con marcas gráficas, incluso muchas veces con las únicas marcas gráficas que hay en el escrito (a menudo sólo espacios o puntos más espacio, sin las otras marcas gráficas correlativas que exigen las convenciones):

E: el punto divide el cuento en
C: partes
E: en partes/ no (?)
C: sí
E: y está bien eso (?)
C: sí
E: y en cada parte de qué se habla (?)

[6] Si la entrevistadora insistía, Catia colocaba más comas en los límites entre enunciados que faltaban; sin embargo, lo hacía con muchas dudas, pues hacerlo le obligaba a contradecir el criterio de delimitación gráfica que había explicitado.

C: de una persona
E: pero son las mismas personas/ el zorro y el quirquincho/ en la primera parte de qué se habla (?)
C: del zorro y el quirquincho/ pero también de las papas
E: y en la segunda parte (?)
C: del trigo
E: y en la tercera (?)
C: del maíz
E: y en la cuarta (?)
C: de que el quirquincho se dio cuenta/ de que el zorro se creía el animal más listo

(Catia, 5º curso, ER)

E: por qué punto Cristina (?)
C: porque ahí termina de la papa
E: muy bien/ y ahora (?)
C: ahora empieza del trigo
(...)
E: punto de nuevo Cristina/ por qué (?)
C: porque ahí termina del trigo
E: y ahora/ dónde seguimos (?)
C: seguimos// del maíz (!)

(Cristina, 3º curso, ER)

3.2. Concepciones infantiles acerca del carácter de la marca gráfica en la carta y en el cuento

Discutiremos en este apartado otra de las formas en que el género discursivo impone constricciones a las concepciones infantiles de la marca gráfica: la naturaleza espacial que imprime la carta a la zona visuográfica y la naturaleza fundamentalmente temporal que le imprime el cuento. Hemos visto ya que la marca en el cuento asume un carácter temporal, pues se entiende como una detención de la continuidad que impone el relato, admisible sólo cuando el relato se detiene y se reinicia en cada motivo. Trabajaremos ambas líneas por separado.

La carta es un texto que, aunque esté cercano a una concepción de lenguaje hablado, pertenece al orden de la escritura en cuanto a su concreción material; por consiguiente, está conformada espacialmente y es pensada de esta manera. Así, para muchos niños, escribir una carta es pensar en colocar cosas en espacios

determinados. Un caso prototípico en relación con esta forma de pensar la carta es el de Sabrina. Esta pequeña asigna al diseño de página la máxima prioridad durante la revisión. En efecto, casi no revisa el texto aspectos que no sean los gráficos y subordina a éstos el contenido:

(*mientras lee la primera versión para establecer qué modificaciones haría*)
S: (*lee*) te mando una foto para que me conozcas/ la foto no va
E: entonces la/ sacamos la foto/ bien/muy bien/ y algo más (?)
S: no/ nada más
E: está muy bien
S: no/ sino/ larga se va a hacer
(...)

S: (*comienza a escribir la fecha*)
S: *(se preocupa porque la fecha no cabe en el espacio que había planificado)* entra (?)
E: sí / hacé los números más grandes
S: bueno/ pero mirá (!)*(indica que el espacio es muy pequeño y que, para que pueda caber la fecha completa, debe variar radicalmente el tamaño de letra y espaciamiento)*
E: qué pasa (?)
S: qué tonta/ sabés qué (?)/ sino sabés qué hago (?)/ a ver/ traje (?)/ no/ no traje/ no importa/ pensaba que convenía parcharlo
E: parcharlo/ bueno
S: o sino se la corto y empezamos al revés

(Sabrina, 5º curso, EU)

Vemos en esta breve intervención su preocupación por la apariencia gráfica del escrito. Podemos consignar, como muestra de esta preocupación, algunas de las preguntas u observaciones que hacía durante el proceso de revisión:

S: dejo un renglón (?)
S: no sé/ para que se entienda
(...)
S: (...) en la pregunta dejaría un renglón/ no (?)
E: sí/ puede ser
S: lo dejo
S: *(sigue escribiendo)*
S: lo que pasa que eso/ como iba ahí/ ya no iría (*se refiere al "aquí te" de "aquí te mando una foto", frase que, en la primera versión, remitía al espacio que quedaba para pegar la foto en el cuerpo de la carta*)
E: claro/ claro
S: dejo sangría para esto (*se refiere a "te mando besos")*
E: sí
S: y un renglón/ o sea que seguiría
E: o aquí/a la misma altura de los otros es lo mismo

S: sí (?)
E: sí
S: listo
S: (*lee de la versión orginal*) *espero que me contestes muy pronto*/ eso dónde lo pongo (?)
E: a ver
S: punto seguido
E: sí/ puede ser/ mejor// si no quedarían muchos puntos apartes/ muchos espacios

(Sabrina, 5º curso, EU)

Como vemos, la preocupación de Sabrina durante la revisión no se centra en la reformulación de sus propios enunciados, sino en su disposición en el espacio. Ella se plantea esas preguntas o manifiesta sus preocupaciones en voz alta (*renglones, espacios, sangrías, punto y seguido)*, sin necesidad de la intervención del adulto. Al terminar de escribir, la entrevistadora alude al resultado final de la carta: el escrito se distribuye, finalmente, en una sola página. Sabrina confirma que el resultado obedece a la preocupación con la que había tratado el espacio:

E: quedó justito eh (?)
S: sí (!)/ más que justo

(Sabrina, 5º curso, EU)

La fuerza que asume la materialidad de la página en la carta puede explicar que la marca más utilizada por los niños en la carta sea el espacio, incluso en los niños más pequeños. Sin embargo, vemos que muchas veces lo gráfico se impone por sí mismo, aunque siempre se adecua de una a otra manera a las exigencias de contenido, pero en otras no. Por ejemplo, la carta de Álvaro se organiza a través de la sucesión de preguntas y respuestas, preguntas que focalizan información que se desea saber del interlocutor y respuestas que dan justamente esa información del escritor. Ahora bien, cada grupo se separa del otro por punto y aparte, que se convierte de este modo en la marca más utilizada en el interior del texto. Álvaro revisaba el siguiente fragmento:

¿Tenes hermanos? yo si se llama Sabrina ¿y hermana o hermano?

(Álvaro, 3º curso, EU, PV)

A: (*lee*) tenés hermanos (?)/ yo sí/ se llama Sabrina/ y hermana o hermano (?)/// cuáles son tus hermanos (?) éste lo tenemos que sacar
E: por qué (?)
A: está mal/ no se entiende (*tacha en la primera versión "¿y hermana o hermano"*)
E: no/// lo ponemos abajo (?)
A: sí
E: por qué (?)
A: a eso (?)/ a la pregunta (?)
E: sí
A: porque si no queda como todo junto

(Álvaro, 3º curso, EU)

La percepción de la manera en que se recorta el texto en el espacio puede ser la razón central para que los niños seleccionen una u otra marca. Evidentemente, la selección nunca deja de tener cierta adecuación con el contenido, pues en este caso cada pregunta con la respuesta correspondiente conforman una unidad indisoluble, distinta de la próxima unidad de pregunta y respuesta que focalizará otra clase de información. Sin embargo, el niño esgrime fundamentalmente una razón gráfica para indicar porqué coloca cada unidad por separado: *porque si no queda como todo junto.* Ahora bien, el comportamiento también puede ser opuesto, es decir, los niños pueden unir gráficamente unidades que en la primera versión estaban separadas, aunque queda en común la prioridad que otorgan a la dimensión gráfica, material del escrito. Así, los niños también aducen una razón gráfica para fusionar dos párrafos cortos con distintos temas, como sucede en el ejemplo que veremos con *la escuela y la maestra*. Aducen que ambos pueden adscribirse al marco escolar, distinto, por ejemplo, del familiar. Solana ha escrito ya:

Mi escuela es grande, cómoda y linda.

(Solana, 3º curso, EU, PV)

Piensa, en ese momento, dónde debe colocar el segmento que, en la versión original constituía un párrafo:

Mi maestra se llama Cristina y es payasa, buenita, linda y nos enseña muchas cosas divertidas

(Solana, 3º curso, EU, VF)

S: yo pongo aquí punto y seguido porque// casi no escribí nada acá/ muy cortito/ y esto/ acá lo hago punto y seguido

(Solana, 3º curso, EU)

Mi escuela es grande, cómoda y linda. Mi maestra se llama Cristina, es payasa, buenita, linda y nos enseña muchas cosas divertidas.

(Solana, 3º curso, EU, VF)

Como vemos, Solana piensa su carta y, por tanto, sus párrafos en términos gráficos; de hecho, busca aproximadamente la misma longitud en los párrafos que dan cuenta del núcleo textual de autopresentación. Esa manera de pensar la lleva a fusionar los párrafos descriptivos cortos de la primera versión en párrafos más largos que dan cuenta de los ámbitos familiar y escolar. El pasaje a otro núcleo textual, el de la petición de información al interlocutor sobre sí mismo, está acompañado también por una transformación gráfica. Podemos ver, además, que esta transformación está pensada también en términos del interlocutor, pues la niña busca la máxima visibilidad para los signos de pregunta:

S: a esto// no sé / porque ahora le estoy por hacer unas preguntas// acá le pongo/ ahora te hago unas preguntas
E: sí
S: eso aparte
E: eso aparte/ sí/ no (?)/ mejor
S: acá va punto/ acá se las comienzo a hacer
E: bien
S: acá las hago renglón por medio (?)/ las hago seguidas
E: cómo queda mejor/ seguidas o (?)
S: a mí me gusta más con un renglón por medio
E: se las puede ver mejor (?)
S: sí/ y si no ese signo no se nota/ porque yo lo hago taaan abajo
E: claro

(Solana, 3º curso, EU)

Solana realiza también un cambio de letra en la carta en la despedida y explica la razón, que es de orden estético. Puesto que se trata una de las escasas veces que los niños no eliminan esta clase de marcas en sus escritos y la única que admiten dar una explicación sobre este tema, es necesario destacar que la niña insiste

en que su decisión remite al ámbito estrictamente personal (*a mí me gusta, estuvo muy lindo, les gusta, a mí me encanta*):

> S: (*escribe*) aquí le tengo que poner eso
> E: sí/ muy bien/ aquí cambiamos la letra/ y se la hacemos más grande por
> S: a mí me gusta hacerla así al final de la carta porque/// nosotros tenemos un librito acá en la escuela/ y casi todos los chicos/ acá al último ponen/ estuvo muy lindo esas cosas/ y les gusta ponerlo así/ a mí me encanta
> (Solana, 3º curso, EU)

C H A U T E M A N D O
U N
B E S O G R A N D E

(Solana, 3º curso, EU, VF)

Aprovechamos esta oportunidad, única en las entrevistas, para justificar la razón por la que no mencionamos en este capítulo la forma en que los niños conciben el color, el subrayado, las modificaciones tipográficas. A diferencia de las marcas conocidas como puntuación, que pertenecen al orden del análisis de la cadena verbal para segmentarla y calificarla, el uso de este conjunto de marcas excede la necesidad de la cadena verbal. Como sostiene Solana con insistencia, ese conjunto de marcas remite directamente al yo, porque constituyen una forma de expresión totalmente voluntaria. Si pertenecen al orden de la subjetividad, se explica porqué estas marcas desaparecen casi automáticamente en las revisiones, una tarea exigida por otra persona, tarea que resulta, por otra parte, siempre compleja, difícil y agotadora para los niños. Estas marcas requieren, pues, de condiciones especiales de escritura para aparecer: privacidad, libertad y tiempo.

Todas estas entrevistas revelan que los niños de la escuela urbana están acostumbrados a pensar el espacio cuando escriben. Evidentemente, este grado de conciencia gráfica no es propio de todos los niños, como veremos en § 4. Sin embargo, sí podemos generalizar el hecho de la primacía que ocupa el espacio en la escritura de la carta.

El cuento, por el contrario, no es un texto que los niños piensen en términos espaciales, al menos de la manera prioritaria que esta dimensión tiene en la carta, sino que es pensado fundamentalmente como acontecimiento. Creemos que este factor incide en que también la marca gráfica se piense en términos de tiempo. Esta afirmación puede resultar paradójica si recordamos niños como Mónica y Luis Miguel, que se niegan a colocar marcas gráficas en el cuento porque le adjudican el poder de detener el curso de los acontecimientos, sucesión que no debe ser interrumpida hasta que no se termina. Sin embargo, esta manera de interpretar la situación nos remite al tiempo de la enunciación, que solamente se detiene cuando termina el relato. Pensar el tiempo de la narración en términos de tiempo de la enunciación elimina toda posibilidad de marca gráfica; ésta sólo será admitida en los motivos. Entendemos que se admite en este lugar, pues en ellos la narración se detiene y se reinicia retomando la misma estructura, pero variando los contenidos. Una prueba de esto es que las versiones orales del relato pueden conformarse con uno, dos o tres motivos. Recordemos que las versiones europeas del cuento sólo tienen dos motivos y que el tercero se suma en las versiones latinoamericanas.

Ahora trabajaremos con niños que sí colocan marcas gráficas en el cuento; pero que justifican su elección asignando a las marcas un valor temporal. Sin embargo, ya no se trata de ese tiempo de la enunciación que transcurre sin detenerse hasta el final. Esta vez, las marcas sirven justamente, según los niños, para dar cuenta del suspenso, de los grados de distancia temporal que separan un hecho de otro. Algunos de estos usos no están previstos por las convenciones, otros sí. Sin embargo, las justificaciones de unos y otros aluden al tiempo del enunciado o de la enunciación.

Ana Sol tiene el conocimiento de que el cuento transcurre. Así, su reflexión sobre la relación entre los puntos suspensivos y la necesidad de *hacer esperar al cuento*, tiene que ver con esta conciencia de transcurso. Transcribimos a continuación el diálogo que se refiere a los dos usos de puntos suspensivos que había en su cuento: después del verbo de decir y después del adverbio *entonces*. Por ejemplo:

El zorro le pidió al quirquincho...

-¿Querés ser mi socio?

entonces...El quirquincho se quedó con el maíz y el zorro con las hojas y las raíces

> A: y éste// éste también tendría que ir con dos puntos (*se refiere a los puntos suspensivos que están después de un verbo de decir)*
> E: por qué (?)/ porque vos volvés a usar los puntos suspensivos aquí/ ves (?) (*señala los puntos suspensivos que están después de "entonces")*/ entonces/ puntos suspensivos// cuándo usamos puntos suspensivos (?)
> A: cuando queremos que espere un rato el cuento
>
> (Ana Sol, 3º curso, EU)

Ana Sol también justifica otras marcas gráficas, como la coma, estableciendo una relación entre la marca gráfica y el tiempo. En efecto, la niña alude al grado de distancia temporal entre dos hechos, la siembra y la cosecha, del que dan cuenta los enunciados. El diálogo se suscita a propósito del siguiente fragmento:

El quirquincho planto papas cuando fueron a cosechar, el quirquincho se quedó con las papas que están abajo y el zorro se quedó con la parte de arriba o sea todos los tallos y hojas.

(Ana Sol, 3º curso, EU, PV)

> E: a ver/ (*lee de la primera versión*) el quirquincho plantó papas/ cuando fueron a cosechar/ el quirquincho se quedó
> A: coma pondría ahí yo
> E: sí (?)/ por qué pondrías ahí una coma (?)
> A: porque acá/ dice lo que sembró/ y allá ya fue/ después de un rato cuando ya/ cuando ya van a cosechar
>
> (Ana Sol, 3º curso, EU)

El quirquincho sembró papas, cuando fueron a cosechar, el quirquincho se quedó con las papas que están abajo y el zorro se quedó con la parte de arriba o sea todos los tallos y hojas(...)

(Ana Sol, 3º curso, EU, VF)

Como vemos, Ana Sol agrega una marca gráfica entre dos enunciados en función de la distancia temporal que separa los dos hechos de los que dan cuenta los enunciados. Cabe señalar, además, que la niña no escribe esa distancia temporal que expresa oralmente en la entrevista (*después de un rato*), sino que deja el organizador temporal que ya estaba, el factor común (*cuando fueron a cosechar*): sólo será la presencia de la marca gráfica la que dará cuenta del grado de distancia temporal entre los acontecimientos. Podemos citar otro ejemplo, el de Alfredo, que también piensa la marca gráfica en relación con los tiempos del enunciado. Acababa de escribir:

El zorro se enojó mucho hasta que hizo otra propuesta que él se quedaría con la parte de abajo y el quirquincho con la de arriba. plantó trigo y cuando llegó la hora de la cosecha el quirquincho se quedó con el trigo

(Alfredo, 3º curso, EU, VF)

E: y nos queda ahora
A: y nos queda ahora la última
E: la última (*lee de la primera versión*) en la tercera cosecha/ dijo el zorro/ yo me quedo con la parte de arriba y lo de abajo/ y vos con la parte del medio
A: está bien
E: ahora ponemos un punto o una coma
A: un punto
E: y por qué no una coma (?)
A: la coma más o menos como si estaría siguiendo / lo/ lo que pasó en ese momento
E: ah (!)/ y ahora no estamos siguiendo lo que pasó en ese momento/ comenzamos con lo que pasó en otro momento/ así es (?)
A: sí

(Alfredo, 3º curso, EU)

Vemos así que Alfredo admite el uso de marcas débiles —la coma— en enunciados que dan cuenta de hechos que suceden en el mismo momento y marcas más fuertes —el punto— en enunciados que dan cuenta de hechos que no suceden en el mismo momento. Así, relaciona las marcas disponibles en la escala de sucesión —la coma y el punto— y los grados de separación que introducen entre los enunciados, con el grado de distancia temporal entre los hechos de los que dan cuenta los enunciados. Utilizando ese criterio, a diferencia de los enunciados unidos por medio

de conjunción copulativa de la primera versión[7], aparece una marca en cada enunciado, pues relata un hecho que sucede en un tiempo diferente cada vez. De esa manera queda:

En la tercera cosecha dijo el zorro —yo me quedo con la parte de arriba y lo de abajo y vos con la parte del medio—. Entonces el quirquincho plantó maíz. Cuando llegó la hora de cosechar el quirquincho se quedó con todo el maíz y el zorro se quedó con las raíces y con las flores.

(Alfredo, 3º curso, EU, VF)

Ahora bien, el hecho de que los niños asocien la marca gráfica a la temporalidad de la enunciación y del enunciado en el cuento no significa que los niños excluyan la dimensión espacial cuando escriben cuentos. Simplemente el espacio pierde la fuerza casi exclusiva que tenía en las cartas, pero continúa siendo un factor importante. En efecto, también en el cuento los niños procuran que exista una relación entre la estructura discursiva, esto es, la conformación tripartita del relato, y la conformación gráfica del texto escrito. No de otra manera deberíamos entender la correlación que los niños establecen entre la organización del cuento en situación inicial, motivos y evaluación y la segmentación gráfica. Siempre hay una relación entre la estructura discursiva que preexiste a la textualización y la estructura gráfica del texto que está escribiendo. El esfuerzo por adecuar ambas desencadena en Sabrina una sucesión de modificaciones, en las que la sintaxis adquiere un protagonismo que no tuvo en la carta. Nos centraremos ahora en las modificaciones gráficas y luego volveremos sobre este ejemplo. La niña revisa el siguiente segmento de la narración:

(...)el zorro decidió que él tomaría lo de arriba y el quirquincho lo de abajo; entonces el quirquincho plantó papas.
Al zorro le tocaron los tallos y las hojas y al quirquincho le tocaron las papas, pero el zorro decidió tomar lo de abajo, entonces el quirquincho plantó trigo.

[7] Para apreciar la diferencia podemos citar el mismo fragmento de la primera versión: (...) *entonces plantó trigo y todavía sigue ganando el quirquincho porque sacó y sacó trigo. En la tercera cosecha*

(Sabrina, 5º curso, EU, PV)

E: ahora/ conservás el punto y aparte
S: no///porque habla de lo mismo
E: habla de lo mismo/ a ver
S: pongamos puntooo/ y seguido (...)
S: *tallos (escribe al tiempo que verbaliza) y las hojas (escribe) el quirquincho///le tocaron las papas (escribe) papas*
E: ahí habías puesto una coma
S: ahá
E: (*lee*) *pero el zorro decidió tomar lo de abajo*/ y/ y qué pondrías ahora (?)///cambiarías la coma/ o conservarías esa// esa puntuación (?)
S: yo la conservaría
E: y seguirías todo seguido (?)
S: no
E: a ver/ miralo bien/
S: ah (!)/ sí (!)/ habría que cambiar/ a ver/ dónde estamos (?)/ oh (!)/ me perdí (*lee en silencio*) tendríamos que poner punto y aparte
E: por qué (?)/ por qué tendríamos que poner punto y aparte y no una coma/ a ver (?)
S: y sacaríamos el *pero*
E: por qué (?)
S: porque acá hablá de otra/ de otra cosa/ ahora ya no habla de que/ le tocaron o no le tocaron/ ahora habla de que el zorro quiso cambiar

(Sabrina, 5º curso, EU)

De esta manera, Sabrina busca que el motivo completo —trato, cultivo y resolución— conforme un único párrafo y por eso debe realizar modificaciones gráficas —transformar un punto y aparte en punto seguido y viceversa— y modificaciones en la cadena verbal, pues la niña es consciente de que al modificar la clase de segmentación debe modificar también la clase de conexión. Volveremos luego sobre este tema.

Sin embargo, no sólo la organización del relato impone a los niños una organización gráfica correlativa. También lo hace la alternancia de narración y discurso directo. Como hemos visto en el capítulo anterior, especialmente para los niños del tercer curso de la escuela urbana el discurso referido tiene una incidencia directa en la dimensión gráfica. Así, revisábamos con Ana Luz la situación inicial:

El zorro le pidió al quirquincho...

---

dijo el zorro –yo me quedo con la parte de arriba y lo de abajo y vos con la parte del medio-y justo habían plantado maíz

— *¿Querés ser mi socio?—*

— *¡Me encantaría!— (Dijo el quirquincho muy contento).*

— *Bueno yo soy el socio y vos sos el sembrador —*

(Ana Luz, 3º curso, EU, PV)

E: ponemos *dijo el quirquincho muy contento* (?)
A: entre paréntesis
E: bueno
A: (*sigue copiando el siguiente turno de habla que le corresponde al zorro*) después abajo
E: es mejor que al lado/ no (?)
A: sí
E: por qué es mejor abajo que al lado (?)
A: no sé/ así dijeron siempre que viene
E: un nuevo
A: un nuevo coso/ tiene que ir abajo

(Ana Luz, 3º curso, EU)

BIBLIOTECA VIRTUAL

Como vemos, Ana Luz relaciona cada movimiento del discurso referido con una o más marcas gráficas. De hecho, el límite entre el sintagma que contiene el verbo de decir y la cita directa tiene dos marcas: los puntos suspensivos y el cambio de renglón, la cita directa tiene la marca que abre y cierra la intervención —la raya de diálogo— y las marcas que califican el enunciado que conforma la cita directa —los signos de interrogación—. El cambio de renglón señala el cambio de turno nuevamente acompañado de las rayas de diálogo, el sintagma que contiene el verbo de decir, que aquí está pospuesto, está entre paréntesis. En el pequeño fragmento de entrevista observamos que Ana Luz expresa en voz alta cada una de estas decisiones, pero nunca duda. Ante la pregunta de porqué toma las decisiones gráficas que toma, remite directamente a la enseñanza que ha normatizado con fuerza la marcación del discurso directo: *así dijeron/ siempre que viene/ un nuevo coso/ tiene que ir abajo*.

En los cuentos escritos por el quinto curso de la escuela rural, como hemos visto en el capítulo anterior, el discurso directo no siempre conlleva marca gráfica y muy pocas veces cambio de renglón. Sin embargo, los niños pueden colocar marcas gráficas entre motivos, como ya hemos visto que hacía Luis Miguel, aduciendo el límite entre dos enunciados, uno estrictamente narrativo y otro que contiene discurso referido. Vemos otro ejemplo semejante, el de Catia:

E: a ver/ una pregunta/ a veces usas punto/ por ejemplo aquí/ aquí (*indica los dos puntos que, en la primera versión, señalaban el límite de la situación inicial y la evaluación*)/ pondrías algún punto en lo que va del cuento (?)
C: --
E: dónde pondrías un punto (?)
C: mmm/ *bueno/dijo el quirquincho/// y fueron a cosechar y todas las papas que crecían debajo de la tierra eran para el quirquincho/ todas las flores y las hojas eran para el zorro*/ ahí pondría el punto
E: y por qué pondrías el punto ahí
C: porque ///aquí está hablando de que el quirquincho siembra papas/ y aquí ya está hablando el zorro

(Catia, 5º curso, ER)

De ese modo, Catia coloca el primer punto en la versión final del cuento, un punto que se sitúa entre el fin del primer motivo y el inicio del segundo motivo, motivo que se inicia con un nuevo trato del zorro, textualizado a través del discurso directo:

(...) ¡bueno! dijo el quirquincho y el quirquincho sembró papas el zorro y el quirquincho fueron a cosechar y todas las papas que crecían debajo de la tierra eran para el quirquincho, todas las flores y las hojas eran para el zorro. El zorro dijo: no podemos seguir así ahora todo lo de abajo y todo lo de arriba será para usted, (...)

(Catia, 5º curso, ER, VF)

Hemos visto hasta ahora como la organización del discurso narrativo impone, para muchos niños, una organización gráfica. Sin embargo, también es cierto que en algunos casos, observamos, aunque atenuada, la misma situación que hemos visto en la carta: la página impone sus exigencias con tanta fuerza que los niños pueden llegar a alterar la jerarquía de constituyentes discursivos o a eliminar los constituyentes del relato si el espacio disponible en la página lo requiere. Esta situación se puede observar con claridad en la evaluación, pues es un constituyente optativo del relato. Veremos a continuación, cómo una niña la elimina y cómo un niño altera la segmentación fuerte de la primera versión por una segmentación débil, con un único objetivo: no cambiar de página.

Así, Ana Luz decide sacar la evaluación, que cierra el relato. La entrevista revela que Ana Luz había colocado un espacio que separa la narración (*el cuento*) de

la evaluación (*ya no viene la parte del cuento*). Cabe observar, además, que la decisión de no colocar la evaluación está en estrecha relación con el hecho de que la página como unidad se había acabado. Colocar la evaluación implicaba tener que comenzar otra página. Probablemente por eso Ana Luz sostiene que colocar la evaluación no le parece *lindo*: colocarla "rompería" la coincidencia entre la narración como unidad y la unidad de la página escrita.

> A: yo no quiero poner eso / dice (*lee*) *otra vez más que el zorro se cree el más listo de todos// pero esta vez le dieron una lección// el quirquincho/ es más inteligente que el zorro*
> E: y por qué no lo querés poner Ana (?)/ a mí me parece bien eso
> A: no sé
> E: no te parece que hace que el cuento sea// por qué no lo querés poner (?)
> A: no sé/ no me parece que quede lindo
> E: ahí además habías dejado un espacio (*refiriéndose al punto aparte que separaba la evaluación del resto del cuento*)
> A: porque ya no viene la parte del cuento
>
> (Ana Luz, 3º curso, EU)

En ocasiones las exigencias espaciales de la página se imponen a tal punto que los niños realizan modificaciones en el cuento, con el objeto de adecuarlo a aquéllas. Podemos contrastar el comportamiento de Juan José en dos momentos: mientras está escribiendo el cuento y cuando ya finaliza el relato y la página. Así, cuando está revisando la primera versión realiza modificaciones, agregando puntos y aparte en función del grado de relación que sostienen entre sí los enunciados:

Entonces el quirquincho sembró papas. Cuando cosecharon el quirquincho se quedó con las papas y el zorro con las flores. Entonces el zorro dijo
— Ahora lo de abajo es mío y lo de arriba es tuyo

(Juan José, 5º curso, EU, PV)

> E: ahora esto/ *entonces el zorro dijo*
> J: eso aparte
> E: por qué (?)
> J:---
> E: aparte/ pero por qué (?)
> J: porque ya empieza a decir otra cosa (*escribe*) *ahora lo de abajo es mío y lo de arriba tuyo*/ no pongamos *bueno*
>
> (Juan José, 5º curso, EU)

Entonces el quirquincho sembró papas. Cuando cosecharon el quirquincho se quedó con las papas y el zorro con las flores.
Entonces el zorro dijo:
— Ahora lo de abajo es mío y lo de arriba es tuyo

(Juan José, 5º curso, EU, VF)

Sin embargo, en el momento de colocar la evaluación, selecciona un punto y seguido, debido a que el final de la página se lo impone:

> J: (*lee lo que acaba de escribir*) *entonces el quirquincho*/ *sembró trigo*/ así /(*escribe*) *maíz sembró*/ (*lee mientras escribe*) *el quirquincho se quedó con el maíz y el zorro con las flores y las raíces*
> E: seguimos al lado o abajo (?)
> J: no/ ahí al ladito
> E: entonces
> J: *entonces el zorro aprendió*
> E: entonces el zorro/ aprendió que con el zorro (?)
> J: (*corrige por el "el quirquincho"*) alcanzará (?)/ justito (!)
> E: jugaste una batalla con el espacio
> J: sí
>
> (Juan José, 5º curso, EU)

Entonces el quirquincho sembró maíz. Cuando cosecharon el quirquincho se quedó con el maíz y el zorro con las flores y las raices. Entonces el zorro aprendió que con el quirquincho no se juega.

(Juan José, 5º curso, EU, VF)

4. RELACIÓN ENTRE LA MARCA GRÁFICA Y LA CADENA VERBAL

En este apartado trabajaremos la segunda línea de indagación que hemos propuesto, línea que coincide con uno de los problemas que se desprenden del análisis de los escritos realizado en el capítulo anterior: la relación entre marcas gráficas y la cadena verbal. Se trata, sin duda, de un problema amplio, que nos obligará a abordar situaciones muy disímiles entre sí. En efecto, se trata de estudiar situaciones relacionadas con las funciones de segmentación y calificación que cumple la marca gráfica y estudiar si los niños las resuelven gráfica o verbalmente.

Sin embargo, es ineludible dar cuenta de este problema. La dimensión gráfica constituye, indudablemente, uno de los niveles de la organización del texto; pero no se puede considerar por sí misma, pues no sólo está acompañada por recursos verbales que cumplen funciones complementarias, sino que también su presencia depende de la misma constitución del texto, de la forma en que la cadena verbal está estructurada. En las entrevistas podemos apreciar las distintas formas en que los niños piensan la relación entre marcas gráficas y recursos verbales. Organizaremos este apartado conformando un continuum, en el que colocaremos en los polos los recursos gráficos y los recursos verbales, según la importancia que le asignen los niños en orden a la construcción del texto. La relación que define estos polos no es una oposición categórica, sino tensiva. En efecto, el texto de la escritura de nuestra época se conforma con ambos recursos, ahora estudiaremos el peso que adquiere uno y otro en la composición de los escritos, la pertinencia que los niños le otorgan a unos y a otros.

Para reflexionar sobre esta diferencia, retomaremos aquí una distinción que Simone (1992: 185) utiliza para referirse a la inteligencia secuencial —cuyo símbolo es, para este autor, el lenguaje y más aún la escritura— y la inteligencia simultánea —cuyo símbolo es, para este autor, la imagen, lo visual—. Ahora bien, para Simone, la inteligencia secuencial, que es una inteligencia analítica, "formula explícitamente", mientras la inteligencia simultánea, que no opera en la dimensión del tiempo o lo hace en escasa medida, es una inteligencia que "formula implícitamente".

Sólo tomaremos esta observación en términos generales, pues hemos distinguido en la zona visuográfica marcas cuyo uso exige un análisis de la cadena verbal. Sin embargo, es cierto que todas las marcas de la zona que estudiamos tienen algo en común que las diferencia radicalmente de los recursos verbales: el recurso verbal "formula explícitamente" y el recurso gráfico "formula implícitamente", diferencia que también había puesto de relieve Vachek (1939). Deberíamos precisar que el recurso gráfico formula merced a convenciones propias de la comunidad letrada que estipulan cómo debe interpretarse, mientras que la formulación verbal es, en principio, accesible para todos aquellos que sujetos capaces de leer la cadena verbal. Por esa razón, a algunos niños les puede resultar más difícil de manejar el

recurso gráfico que el recurso verbal, porque aquél comunica en el orden de lo implícito y merced a convenciones a las que no todos tienen acceso. Sin embargo, otros niños son claramente conscientes de los requisitos de uso de una marca gráfica y de la diferencia que las separa de una formulación verbal explícita.

En efecto, volveremos ahora sobre un ejemplo que muestra que los niños pueden ser conscientes de las demandas de la comunicación escrita, del modo en que las convenciones permiten la inteligibilidad de lo escrito y de las diferencias en la distribución social de este conocimiento (Cfr. Cap. 4 §1). Juan José utiliza una de las marcas menos usuales de la comunicación escrita: el asterisco. Le preocupa el posible desconocimiento de tal marca por parte de su interlocutor. Por esa razón pedirá que la entrevistadora aclare al otro niño el significado de la marca en el momento de la lectura.

BIBLIOTECA VIRTUAL

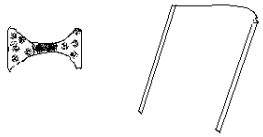
J: puse esta marca ahí/ vas a estar cuando él lea esta carta (?)/ le podés explicar que esto significa que tiene que mirar ahí (?) (*se refiere al asterisco que remite dibujo del diabolo, realizado al pie de la carta*)
(...)
J: ay (!)/ acá me olvidé algo/// pongo esta rayita/ que sería una marca/ para que le des las figus
E: ah (!)/ bien
J: y en el sobre le voy a hacer esa marca
E: ah (!) pero podrías explicarle en la misma carta que le mandás figuras
J: ah (!) claro (*escribe*)/ Lucas/ Alfonso/ y yo// y ahora pongo/ te mando figuritas para que sepas/ lo de Dragon Ball Z/ cómo son los personajes/ y escribime pronto/ chau
(...)
E: no te falta (?)/ aquí tenés dos asteriscos/ asteriscos se llaman las estrellitas/ cómo hace (?)
J: se lo explicás vos
E: pero yo no voy a estar/ por qué no le aclarás debajo de la carta (?)
J: pongo uno/ el primer asterisco sería (*escribe*) y el segundo sería/ vos le explicás cuál es el primero y segundo/ y aquí le dibujo el sobre/ es donde están las figus/ y acá le pongo el asterisco grande/ para que sepa cuál es

(Juan José, 5º curso, EU)

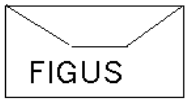
*(...) En la escuela juego al diabolo * ¡Soy una masa! Por tele dan Dragon Ball Z *, lo dan a las 7,30 hs P.M.*

Los chicos de la escuela se llaman Pablo, Lucas, Alfonso, Gonzalo y yo. Entre todos jugamos al basquet, también al tonto y medio, etc... Escribime pronto, ¡AH! te mando figus de dragon ball Z ¡CHAU!

1) (*)



2) (*)



(Juan José, 5º curso, EU, VF)

Juan José supone que el niño que recibirá la carta no podrá reconstruir la instrucción que conlleva el asterisco porque tiene pocas posibilidades de conocer las convenciones a las que este uso obedece; sin embargo, obedeciéndolas, coloca en el texto escrito sólo la marca gráfica y solicita que la explicación de la misma la realice alguien que sí las conoce, en este caso, la entrevistadora. Observemos, además, que Juan José resuelve su propósito comunicativo, informar acerca de sus entretenimientos, a través de imágenes —el dibujo del diábolo, las figuras con los personajes de su serie de televisión favorita— y remite a aquéllas sólo a través de marcas gráficas como el asterisco. Coloca un sistema de remisiones a través de marcas (asteriscos, números) y solicita que se acompañen de explicaciones orales, porque supone que su interlocutor no podrá reconstruir el sistema que ha colocado. Sólo cuando la entrevistadora lo sugiere acepta formular explícitamente una parte de sus decisiones: *te mando figuritas de Dragon Ball Z*. Juan José es un niño que conoce las condiciones que exige el uso de marcas gráficas y que piensa la comunicación escrita en términos gráficos y visuográficos.

Los niños pueden, por tanto, formular a través de recursos gráficos o formular explícitamente. Sin embargo, como hemos dicho antes, ambas clases de formulación pueden coordinarse en un texto. Para dar cuenta de los problemas que los niños se plantean y las soluciones que encuentran, estableceremos tres formas prototípicas de hacerlo. Encontramos niños que piensan los recursos gráficos en

relación estrecha con las demandas de la cadena verbal y con los recursos verbales que contribuyen a organizarla. Tienen no sólo la capacidad de reformular sus enunciados sino de hacerlo, además, teniendo en cuenta la dimensión global del texto que están construyendo. Estas actitudes y comportamientos son distintos de otros niños que utilizan recursos gráficos, pero que no siempre pueden relacionar con claridad las demandas de la cadena verbal y los recursos gráficos que están utilizando. Finalmente, también daremos cuenta de la forma en que piensan aquellos niños que no recurren a los recursos gráficos para organizar su texto, sino fundamentalmente a los recursos verbales. Creemos que es significativo insistir que no se trata de desconocimiento, como ya hemos visto en el apartado anterior. Muchas veces los niños saben para qué se utilizan las marcas gráficas, pero no consideran pertinente utilizarlas en su texto o simplemente no las consideran necesarias.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

4.1. Uso de marcas gráficas en concordancia con la organización y con los requerimientos de la cadena verbal

Como hemos visto hasta ahora, los niños pueden ser conscientes del grado de relación que existe entre marcas gráficas y recursos verbales. De este modo, perciben con claridad que una modificación de las decisiones gráficas, para adecuar el formato a la estructura del cuento, exige modificaciones en la composición del enunciado y del párrafo. En este caso hay un fuerte sentido del texto como un todo: si se modifica un componente, se desencadenan modificaciones correlativas en todos los componentes. Podemos volver a la revisión del cuento de Sabrina para entender esta relación entre recursos gráficos y verbales:

(...)el zorro decidió que él tomaría lo de arriba y el quirquincho lo de abajo; entonces el quirquincho plantó papas.
Al zorro le tocaron los tallos y las hojas y al quirquincho le tocaron las papas, pero el zorro decidió tomar lo de abajo, entonces el quirquincho plantó trigo.

(Sabrina, 5º curso, EU, PV)

S: ah (!)/ sí (!)/ habría que cambiar/ a ver/ dónde estamos (?)/ oh (!)/ me perdí (*lee en silencio*) tendríamos que poner punto y aparte

E: por qué (?)/ por qué tendríamos que poner punto y aparte y no una coma/ a ver (?)
S: y sacaríamos el *pero*
E: por qué (?)
S: porque acá hablá de otra/ de otra cosa/ ahora ya no habla de que/ le tocaron o no le tocaron/ ahora habla de que el zorro quiso cambiar
E: bien
S: entonces ponemos/ punto y aparte/ y sacamos el *pero*
E: bien// punto y aparte/ y sacamos el *pero*
S: ahora/ dónde estamos (?) el zorro
E: a ver
S: el zorro/ o podríamos poner *inmediatamente*

(Sabrina, 5º curso, EU)

De ese modo el fragmento quedó modificado de la siguiente manera:

(...)el zorro decidió que él tomaría lo de arriba y el quirquincho lo de abajo; entonces el quirquincho plantó papas. Al zorro le tocaron los tallos y las hojas y al quirquincho le tocaron las papas.

Inmediatamente *el zorro decidió tomar lo de abajo, entonces el quirquincho plantó trigo.*

(Sabrina, 5º curso, EU, VF)

Ya habíamos visto en el apartado anterior que Sabrina había modificado un punto y seguido por un punto y aparte, para adecuar la composición gráfica a la estructura tripartita del cuento. Ahora observamos que ese cambio gráfico desencadenó la sustitución de la conjunción adversativa (*pero*) por un adverbio temporal (*inmediatamente*). Este cambio es correcto en cuanto a la composición del enunciado, que exigía un organizador en la apertura de un nuevo párrafo, aunque quizás el organizador seleccionado no es necesariamente el más adecuado desde el punto de vista del sentido del cuento, pues *inmediatamente* no da cuenta del intervalo temporal entre los motivos.

Podemos encontrar en otros niños esta clara percepción de la función de los recursos gráficos y de la forma en que se interrelacionan con recursos verbales. Hemos visto en el ejemplo anterior que una modificación en el ámbito gráfico desencadena modificaciones correlativas en los conectores y los organizadores temporales. Sin embargo, la conciencia de esta interrelación también se puede

manifestar de otra manera: en la sustitución de unos por otros. Así, los niños que han optado en la primera versión fundamentalmente por recursos verbales para conectar enunciados, en la segunda versión deciden reemplazar los recursos verbales repetidos por recursos gráficos. Presentamos a continuación un ejemplo de sustitución de unos por otros durante la revisión. El fragmento que María Victoria estudia es el siguiente:

entonces el zorro eligió lo de abajo y lo de arriba entonces el quirquincho decidió plantar maíz

(María Victoria, 5º curso, EU, PV)

M: acá para no poner tanto *entonces*/*entonces*/pongo coma

(María Victoria, 5º curso, EU)

Entonces el zorro eligió lo de abajo y lo de arriba, el quirquincho decidió plantar maíz

(María Victoria, 5º curso, EU, VF)

De esta manera, la pequeña soluciona la repetición de un recurso verbal de conexión, pero también se muestra consciente de que no necesita explicitar la relación temporal y consecutiva que enlaza un enunciado con otro. Deja librada así la inferencia de esa conexión al lector y simplemente coloca en su lugar una coma, la marca más débil de la escala de sucesión, señalando gráficamente la fuerza de la relación entre los dos enunciados. Este comportamiento no es aislado, sino que se repite a lo largo de la revisión. Podemos ver a continuación la reformulación del fragmento final del cuento:

y cuando fueron a cosechar al zorro le tocó las raíces y el tallo y al quirquincho le tocó las chacras. ~~y el zorro~~ y el quirquincho sabía las picardías del zorro

(María Victoria, 5º curso, EU, PV)

M: (*lee "y el quirquincho sabía las picardías del zorro"*) *y el quirquincho*/ mejor la *y* no pongamos
E: punto y seguido (?)/ o y aparte (?)
M: punto y aparte// y aparte// porque cambia de tema

(María Victoria, 5º curso, EU)

Comparemos ahora la primera versión de los fragmentos que hemos considerado con la versión final, para apreciar mejor el efecto de las modificaciones:

entonces el zorro eligio lo de abajo y lo de arriba entonces ~~el~~ el quirquincho decidió plantar maiz y cuando fueron a cosechar al zorro le tocó las raíces y el tallo y al quirquincho le tocó las ~~charcas~~ chacras. ~~y el zorro~~ y ~~al~~ el quirquincho ~~e~~ sabía las picardías del zorro

(María Victoria, 5º curso, EU, PV)

Entonces el zorro eligio lo de abajo y lo de arriba, el quirquincho decidio plantar maiz, cuando fueron a cosechar al zorro le tocaron las raices y el tallo y al quirquincho las mazorcas.
El quirquincho sabía las picardias del zorro.

(María Victoria, 5º curso, EU, VF)

La primera versión del cuento daba cuenta de la conexión entre los enunciados a través del uso de *entonces* e *y*. María Victoria introduce, en la revisión de su texto, las marcas gráficas necesarias para el reconocimiento perceptible de las jerarquías estructurales del cuento, lo que antes era imposible. Así, ahora percibimos con claridad la fuerza de la relación entre los enunciados que conforman el último motivo, debido a la selección de la coma, la marca más débil de la escala de sucesión. Asimismo, distinguimos la evaluación del cuento merced al uso del punto y aparte. Victoria disminuye así la cantidad de recursos verbales que conectaban los enunciados en la primera versión y otorga más relevancia a los recursos gráficos. Permanece el adverbio *entonces* que conecta temporal y consecutivamente el motivo completo al resultado del motivo anterior y la primera posición de la construcción temporal *cuando fueron a cosechar* que "subordina" la simetría que da cuenta del resultado.

Hemos visto hasta ahora dos ejemplos de la interrelación entre marcas gráficas y recursos verbales. Más específicamente, nos hemos ocupado de la forma

en que los niños perciben la estrecha relación entre la puntuación y los conectores y organizadores temporales; recursos que sirven, respectivamente, para segmentar y conectar los enunciados de un texto.

Ahora nos ocuparemos de otra clase de recursos verbales y de la función de la marca gráfica en el señalamiento del discurso referido. Hemos visto en el capítulo anterior que los niños pueden señalar los límites del discurso referido verbalmente, a través de la repetición del sintagma que contiene el verbo de decir; gráficamente, a través de marcas gráficas (nos referimos tanto al uso de marcas que abren y cierran —comillas, rayas de diálogo— como a puntos o cambio de renglón); o con ambas clases de recursos, verbales y gráficos. Citamos a continuación la revisión de Ana Sol que, en la lectura inicial de la primera versión del cuento, señala con una marca (˘) la superposición de ambas clases de recursos:

Un día el zorro le dijo al quirquincho:
— Compadre ¿Querés que seamos socios? — ˘le preguntó el zorro
(...)
El zorro protestaba y decía:
— Compadre esto no puede seguir así ahora yo elijo de abajo
˘Le dijo el zorro.
(...)
El zorro empezó a protestar y le decía al quirquincho
— Compadre esto no puede seguir así ahora yo elijo la parte de arriba y abajo — le ˘dijo el zorro

(Ana Sol, 3º curso, EU, PV)

> A: esto no iría (*señala la duplicación de los sintagmas que contienen el verbo de decir, sintagmas que suprimirá en la versión final*)
>
> (Ana Sol, 3º curso, EU)

Cabe notar, además, que, para referir el discurso, en todos los otros casos la niña había optado por el discurso indirecto o por discurso directo con entradas pospuestas. Por ejemplo:

— Bueno — le dijo el quirquincho

(Ana Sol, 3º curso, EU, PV)

Ana Sol, en la primera versión, había señalado siempre el límite de la cita directa, utilizando tanto recursos gráficos como verbales. Durante la primera lectura del texto percibió la redundancia, señaló el recurso verbal que había utilizado para esta función y posteriormente sustituyó la raya de diálogo por el cambio de renglón. Suprimió la duplicación del sintagma que contiene el verbo de decir, que en dos casos es una repetición y en otro una especificación de la clase de acto de habla a través del verbo *preguntar*. Debemos decir, además, que este comportamiento es sistemático pues suprime todos los casos de superposición de ambas clases de recurso, otorgando prioridad al recurso gráfico.

Hasta ahora hemos estudiado de qué manera los niños perciben la relación entre recursos gráficos y recursos verbales y cómo optan por mantenerla, cuando cumplen funciones complementarias, o por priorizar el recurso gráfico, cuando se superponen o se excluyen. Ahora mostraremos ejemplos que señalan con claridad que los niños también seleccionan la marca gráfica que consideran más adecuada para cumplir con una función determinada en la cadena verbal: sea de segmentación (en niveles globales o locales), sea de calificación. Veremos un ejemplo de cada uno de estos casos.

Hemos visto ya en el apartado anterior que los niños pueden hacer un uso discriminativo de las marcas gráficas, por cuanto pueden seleccionar marcas diferentes de la escala de sucesión para dar cuenta del grado de relación que tienen entre sí los enunciados. Así, por ejemplo, Catia piensa en recursos gráficos para orientar al lector en cuanto a la conformación estructural de la descripción, esto es, de las entidades temáticas que van a ser aspectualizadas. Acababa de escribir todo el segmento de autopresentación y el próximo fragmento que consideraba en la primera versión se refería a la escuela:

> E: muy bien/ ahora podemos hablar de la escuela/ cómo le avisamos a Ana que hasta aquí has hablado de vos y tu familia/ y que ahora vas a hablar de tu escuela (?)/ le vas a marcar que hay un cambio de tema (?)
> C: sí

E: cómo le avisarías a Ana que paramos de hablar de eso y pasamos a hablar de otra cosa (?)
C: ---
E: es para que Ana se dé cuenta/ porque si a lo mejor sigue leyendo/ espera que sigas hablando de tu familia
C: mmmmm/ pongo/ un punto y coma/ ya para empezar a hablar de otras cosas

(Catia, 5º curso, ER)

Es necesario observar que, en este caso, no es el niño quién plantea el problema, sino que resuelve el problema que plantea el entrevistador. El problema podía ser planteado porque Catia ya había utilizado en la primera versión marcas de la escala de sucesión con distinto grado de fuerza —coma, punto y coma, punto, punto y aparte— y los lugares en los que estaban situadas hacían presumir que la niña hacía un uso discriminativo de las mismas, como lo muestra su respuesta.

Ahora consideraremos cómo los niños piensan que los procedimientos gráficos pueden ser utilizados en el interior del enunciado con el objeto de contribuir a resolver incertidumbres de la cadena verbal. En efecto, cuando se encuentran con enunciados que pueden plantear ambigüedades en la interpretación recurren a la puntuación como una forma de solucionarlas. Esta vez debemos incluir indicaciones prosódicas en la transcripción de la lectura en voz alta, porque la incertidumbre que la niña siente, debido a la falta de marcas gráficas, es la que hace que descubra la necesidad de recurrir a la puntuación para solucionar ambigüedades a través de la segmentación de unidades. El párrafo en cuestión es el siguiente:

(...)las raíces y las ramas y el quirquincho sacó todas las plantaciones de chacras y así termina esta historia el quirquincho paró las picardías del zorro y todos dicen que el zorro es el más astuto.

(Ana, 5º curso, EU, PV)

A: y así termina esta historia ↑/ el quirquincho →///la historia del↑
E: no/ a ver
A: la historia→///la historia↓//el quirquincho paró las picardías del zorro↓/todos dicen que el zorro es el más astuto↓
E: a ver/ cómo ponemos eso/ hay que modificarlo (?)
A: ahí/coma/ahí/punto y aparte

(Ana, 5º curso. ER)

(...) y el quirquincho sacó todas las mazorcas de maíz.

Y así termina esta historia, el quirquincho paró las picardías del zorro y todos dicen que el zorro es el más astuto.

(Ana, 5º curso, EU, PV)

Como vemos en estas entrevistas algunos niños pueden distanciarse del texto producido y localizar problemas durante la revisión que no habían advertido durante la primera escritura. Es importante advertir que resuelven, además, los problemas de interpretación que plantea la cadena verbal, como el de ambigüedad en este caso, a través de marcas gráficas. Esto señala que los niños establecen una fuerte relación entre ambos componentes de la escritura, verbal y gráfico, por eso pueden pensar los dos componentes para cambiar una de las variables si ha cambiado la otra, sustituir o eliminar una de ellas si están duplicadas o restaurar una variable si no estaba considerada.

Podemos dar otro ejemplo de esta situación: los niños advierten la necesidad de realizar una aclaración y piensan el procedimiento verbal a la par que el procedimiento gráfico. No se plantean, además, una elección entre clases de marcas, sino que simplemente seleccionan una de las marcas, el paréntesis. Recordemos que, de la escala de la interrupción, los niños seleccionan el paréntesis como recurso gráfico para los incisos y reservan la coma para la segmentación entre enunciados o para las seriaciones léxicas:

> E: a ver (*lee*) *el jueves pasado fuimos a las ruinas de Quilmes/ parte de Tucumán*
> C: entre paréntesis pongo esto
> E: sí/ entre paréntesis *parte de Tucumán*/ sí/ no (?)//por qué entre paréntesis Catia (?)
> C: porque sí/ yo le pongo *parte de Tucumán*/ porque si no ella no va a saber/ y le pongo el paréntesis
>
> (Catia, 5º curso, EU)

> A: *Marcos*/ entre paréntesis/ *mi hermano*
> (...)
> A: eso sí me parece importante/// *mi mejor amiga* (*escribe*)// puedo poner que es de la escuela/ porque es justo lo que faltó (*escribe*) entre paréntesis/ *de la escuela*

(Ana Luz, 3º curso, EU)

Hemos visto hasta ahora cómo los niños pueden advertir problemas de segmentación a nivel global y a nivel local y resolverlos gráficamente. Observaremos a continuación que también localizan problemas relacionados con la calificación del enunciado, incluso antes que los problemas de segmentación. Habíamos advertido ya repetidas veces que los niños perciben como una sola unidad aquellos conjuntos de enunciados que tienen un tema constante. En los ejemplos que presentamos vemos que, cuando revisan enunciados que presentan esta clase de organización, los niños perciben con más facilidad la falta de marcas gráficas en los enunciados que requieren calificación que las marcas gráficas de segmentación:

Tengo una sobrina que se llama Jimena tiene 4 años es rubia gordita y tiene ojos celestes y es una bomba ¿vos tenés hermanitos o hermanitas?

(Ana, 5º curso, EU, PV)

E: no le falta nada (?)
A: mmm/ algunos signos
E: algunos signos/ a ver
A: (*coloca signos de exclamación en "es una bomba"*)

(Ana, 5º curso, EU)

Tengo una sobrina que se llama Jimena tiene 4 años es rubia gordita y tiene ojos celestes y ¡es una bomba! ¿vos tenés hermanitos o hermanitas?

(Ana, 5º curso, EU, PV)

Como observamos en este segmento, Ana ya había recortado gráficamente dos unidades. La primera unidad no presenta marcas, está conformada por una serie de enunciados en los que en los dos primeros hay una progresión lineal y a partir de entonces una progresión con tema constante (*la sobrina*), y la segunda unidad, que está orientada hacia el interlocutor, presenta los signos interrogativos correspondientes (*¿vos tenés hermanitos o hermanitas?*). Ante la pregunta que formula la entrevistadora, en verdad orientada hacia el problema de la segmentación

de enunciados, Ana reconoce una nueva unidad: el enunciado que, con signos exclamativos, adquiere una fuerza ilocutiva exclamatoria, aunque no tenga estructura exclamativa: *¡es una bomba!*

Asimismo, Augusto localiza por sí mismo los enunciados que requieren una marca que los califique. En efecto, inmediatamente después de la primera lectura de la carta, reconoce la falta de los signos de interrogación. Patricia sólo requiere de una sugerencia para colocar las únicas marcas gráficas que admite colocar en su carta: los signos de interrogación. De los ejemplos podemos deducir que los niños perciben con más claridad la falta de signos cuando necesitan cambiar la fuerza ilocutoria de los enunciados o hacerla explícita:

> E: (*después de que Augusto leyó su carta*) veamos si hay cosas para cambiar/ qué te parece tu carta para Javier (?)
> A: bien
> E: bien (?)
> A: bien/ pero aquí había una cosa que no tenía signo de pregunta
> E: ah (!)/ sí (?)
> A: acá/ acá// (*lee*) *vivís cerca de la escuela (?)*
>
> (Augusto, 3º curso, EU)

> E: bueno/y ahora/ cómo se llaman tus padres/ o / cómo se llaman tus padres(?)
> P: una pregunta
> E: le avisamos a Ana que estamos preguntando (?)
> P: sí
> E: muy bien/ cómo le avisamos (?)
> P: (*coloca los signos de interrogación*)
>
> (Patricia, 5º curso, EU)

La presencia de marcas que califican el enunciado indicando la jerarquía enunciativa, es decir, aquellas que introducen la voz del personaje como distinta del narrador, es resuelta por los niños con cierta rapidez en función de las enseñanzas escolares. En general, los niños entrevistados que las habían utilizado en la primera versión del cuento sostienen las decisiones que ya habían tomado. La introducción de esta clase de marca está unida también a las otras marcas que señalan la modalidad de la cita directa, como vemos en el segundo ejemplo que citamos:

> MV: (*lee*) *entonces el zorro dijo* (*escribe*) pongo guioncito (?)

(María Victoria, 5º curso, EU)

El zorro dijo — ¡Eh compadre! ¿Le parece que podemos sembrar? — ¡Como no! dijo el quirquincho— Bueno, usted elija—Lo de arriba va a ser para mí y lo de abajo para usted.

(Rita, 5º curso, ER, PV)

E: ah (!)/ le podrías decir *dijo el zorro* o basta con/ porque vos le hiciste una raya /// qué significa esa raya (?)
R: que es de pregunta o de admiración
E: la raya/ esa (?)/ la raya (?)
R: sí
E: pero la raya/ sí aquí tenés preguntas o admiración/ pero aquí ya no tenés/ pero está bien usada/ así se usa/ qué indica esa rayita (?)
R: cuando uno dice algo

(Rita, 5º curso, ER)

E: entonces está bien así / punto está bien/// a ver// (*lee*) *había una vez un zorro que le dijo al compadre que era el quirquincho/ quieres que seamos socios* (?)
A: rayita
E: por qué rayita (?)
A: porque// habla

(Augusto, 3º curso, EU)

4.2. Relación inestable entre marcas gráficas y cadena verbal

Hasta ahora hemos estudiado casos de niños que pueden pensar tanto la relación entre recursos gráficos y recursos verbales como entre recursos gráficos y exigencias de la cadena verbal. Ahora abordaremos otra clase de comportamiento respecto de la marca gráfica. Trabajaremos con aquellos momentos de la revisión que muestran un grado de desajuste entre el uso de marca gráfica y el lugar de la cadena verbal en el que ésta se ubica.

La revisión impone reformulaciones de los enunciados, estas reformulaciones pueden afectar las decisiones gráficas tomadas por el niño en su momento, como hemos visto hasta ahora. Una modificación de la cadena verbal exige, por tanto, una modificación de las elecciones gráficas. Sin embargo, algunos niños pueden percibir un probable desajuste entre sintaxis y puntuación y a pesar de eso alterar una sola de

las variables y dejar intacta la otra. Nos detendremos en la revisión de la carta de Luis Miguel:

Yo soy Luis Miguel. Mi escuela es enorme y me quedo albergado
A mí me encanta quedarme albergado.

Yo en la escuela me gusta estudiar y jugar en la hora de recreo y juego a la pelota. (...)

(Luis Miguel, 5º curso, ER, PV)

LM: (*termina de escribir el primer párrafo*) qué pongo (?)
E: (*lee en voz alta el párrafo que acaba de escribir el niño*)
LM: porque/ porque/ no pongo *porque*/ no (?) (*Luis Miguel comienza a escribir ya en la siguiente línea)*
E: lo separamos del/ del/ del *me encanta quedarme albergado* (?) o le explicamos por qué te gusta quedarte albergado (?)
LM: le explicamos
E: le explicamos ahí al lado o abajo/ dónde te gusta más y por qué razón (?)
LM: ahí (*señala la línea siguiente)*
E: bien/ por qué separado (?)
LM: porque ahí está el punto
E: ---
LM: puse punto y aparte

(Luis Miguel, 5º curso, ER)

Yo soy Luis Miguel. Mi escuela es enorme y me quedo albergado
A mí me encanta quedarme albergado.

Porque me gusta jugar a la pelota, excavar para buscar ollas antiguas(...)

(Luis Miguel, 5º curso, ER, VF)

Como vemos, Luis Miguel altera la formulación del enunciado del segundo párrafo al explicitar con *porque* la relación causal que une este párrafo con el anterior; sin embargo no modifica la opción gráfica de punto y aparte. La reformulación afecta así la relación entre la conformación sintáctica de la cadena verbal y la marca gráfica seleccionada. A continuación veremos otro caso que indica la misma imposibilidad de relacionar estas dos variables, verbal y gráfica. Rita, por

ejemplo, piensa los recursos gráficos no en relación con la función que cumplen en la cadena verbal sino en relación con las correlaciones que estipulan las convenciones. Repite probablemente las indicaciones escolares, pero no puede pensar las condiciones de uso de las marcas gráficas. El diálogo se produce acerca de las modificaciones que había realizado durante la revisión:

¡Hola! ya sabés que yo me llamo Rita.
mi segundo nombre es Marcela, yo por ahora bien. Tengo 11 años y voy a quinto año y tengo 6 hermanos, 1 es nena y los 5 son varones (...)

(Rita, 5º curso, ER, PV)

¡Hola! ya sabés que yo me llamo Rita, mi segundo nombre es Marcela, yo por ahora bien, Tengo 11 años y voy a quinto año y tengo 6 hermanos, 1 es nena y los 5 son varones (...)

(Rita, 5º curso, ER, VF)

E: pará/pará/ fijáte en que *yo por ahora bien* aquí (*en la primera versión)* habías puesto un punto y una mayúscula/ pero aquí en el nuevo (*en la reescritura)* has puesto una coma y una mayúscula/ qué te parece (?) qué diferencia hay entre poner un punto y una mayúscula o poner coma/ podrías haber puesto una coma o no (?)
R: no/ un punto
E: por qué mejor un punto (?)
R: porque empezamos con mayúscula
(...)
E: donde pongo una coma/ puedo poner un punto y es lo mismo (?)
R: no
E: cuál es la diferencia (?)/ hay alguna diferencia (?)
R: sí
E: cuál es la diferencia (?)
R: que para poner la coma tiene que ser con minúscula y para el punto tiene que ser con mayúscula

(Rita, 5º curso, ER)

Rita no reformula sus enunciados, en ambas versiones utiliza marcas gráficas para segmentarlos, aunque realiza algunas variaciones en relación con la coma y el punto y seguido, las únicas marcas que utiliza en la carta. Sin embargo, cuando la niña da razón de la selección de una u otra, remite simplemente a las correlaciones gráficas que estipulan las convenciones, no al efecto que produce la selección de una

u otra marca en la cadena verbal. En otros casos los niños simplemente no colocan en el escrito indicaciones acerca de cómo debe ser interpretado. Cuando lo leen en voz alta tampoco advierten la necesidad de utilizar un recurso gráfico determinado para indicar una modalidad determinada porque el niño agrega por sí mismo, como lector, esa interpretación a la cadena verbal:

(...) tengo tres hermanas son muy cariñosas y somos hinchas de River pero mi hermano hincha de Boca él tiene nueve años y se ríe de mi cuando pierde River tenés un equipo favorito (...)

(Patricia, 5º curso, ER, PV)

E: a ver/ cómo ponemos (?)
P: *tenés un equipo favorito* (?)
E: a ver/ lee desde aquí
P : (*lee y vuelve a leer la última frase con entonación interrogativa*)
E: no/ Patricia/ yo leo así (*lee la última frase sin entonación interrogativa*)
E: se escribe o no se escribe esa diferencia (?)/ cómo sabe Ana que eso es una pregunta y que lo anterior no es una pregunta (?)
P: con un signo
E: ah (?)/ le falta un signo (?)/ le podés indicar a Ana que eso es una pregunta (?)
P: con el signo de pregunta (*coloca el signo de pregunta que abre en "equipo"*)
E: dónde comienza la pregunta (?)/ en *equipo* (?)
P: no
E: claro/ comienza en *tenés*

(Patricia, 5º curso, ER)

Cuando la entrevistadora insiste en la necesidad de la marca, queda de manifiesto que la niña conoce la existencia de los signos de interrogación y sus condiciones de uso, pero no sabe con claridad en qué lugar debe utilizarla. Este comportamiento coincide con la investigación de Passerault (1991) (Cfr. Capítulo 2 § 1.2.2). Recordemos que este investigador trabajó sobre las representaciones infantiles de signos de puntuación no pausales y diferenció representaciones relativas a las condiciones de uso de una marca, es decir, cuándo es necesario colocar una marca determinada, y representaciones relativas a las reglas de puesta en acción propiamente dicha, es decir, en qué lugar es necesario colocar una marca determinada. Concluía que, mientras las primeras son dominadas rápidamente por los niños, la segunda plantea problemas, tal como acabamos de ver en Patricia.

Existe una dificultad similar en relación con la función de calificación del discurso directo. Los niños saben cuáles son las condiciones de uso de la raya de diálogo; sin embargo, no siempre localizan el lugar en el que deben colocarla. Podemos observar cómo Augusto confunde el uso de la raya en el discurso referido, y en la primera versión la usa tanto en el discurso directo como en el indirecto. Durante la revisión y, ante una sola sugerencia de la entrevistadora, puede reflexionar sobre la diferencia y distinguir uno de otro. El fragmento revisado es el siguiente:

Había una vez un quirquincho que le dijo al compadre que era el zorro
— *Quieres que seamos socios —preguntó el quirquincho*
— *el zorro dijo que sí.*

(Augusto, 3º curso, EU, PV)

E: (...)/ a ver// (*lee*) *había una vez un zorro que le dijo al compadre que era el quirquincho/ quieres que seamos socios* (?)
A: rayita
E: por qué rayita (?)
A: porque// habla
E: muy bien
A: (*sigue escribiendo*)
E: ahora/ le pregunta/ no es cierto (?)
A: sí
E: y ahí/ aparece como si fuera una pregunta (?)
A: ah (!) (*coloca los signos de interrogación*)
(...)

E: (*lee*) *había una vez un zorro/ que le dijo al compadre/ que era el quirquincho/ quieres que seamos socios* (?)
A: una rayita (*coloca una raya de diálogo — El quirquincho dijo que sí*)
E: habla directamente (?)/ cómo hacemos (?)/ aquí pusiste/ *el quirquincho dijo que sí*/ habla o no habla (?)
A: sí/ porque le dice/// ah (!)/ no/ si hablara// tendría que ser/ el quirquincho/ dijo / dice/ sí
E: claro/ ahí iría la rayita
A: no va

(Augusto, 3º curso, EU)

Había una vez un zorro que le dijo al compadre que era el quirquincho.
—¿Quieres que seamos socios?
El quirquincho dijo que sí

(Augusto, 3º curso, EU, VF)

El niño, entonces, puede conocer las condiciones de uso de una marca determinada: en este caso, la convención que rige el uso de la raya de diálogo; pero no siempre distingue el lugar que requiere esta marca. Por consiguiente, a veces la raya se coloca en enunciados que contienen una cita directa y a veces al iniciar enunciados que contienen una cita indirecta, como en el caso de Augusto. Así, analizando sólo el producto escrito, podríamos calificar este uso como inconsistente.

Lo mismo sucede, como veremos ahora, en el cuento de Jesica, que coloca raya de diálogo tanto en enunciados que tienen una cita directa, como en enunciados que no contienen discurso referido. En efecto, también coloca raya de diálogo en enunciados que tenían discurso referido en la versión escuchada, pero que la niña ha reformulado de modo tal que el discurso del personaje está narrado. Por otra parte, como veremos en Jesica, la raya de diálogo no afecta a una parte del enunciado sino a todo el enunciado que contiene la cita directa o a todo el enunciado que narra el pedido de un personaje. Sin embargo, ante una sugerencia externa, ambos niños pueden volver sobre el uso inconsistente que hicieron de la marca, contrastarlo con los usos anteriores, y derivar una regla de acción. Citaremos primero los segmentos a los que se alude en la entrevista:

—la parte de arriba es para mí y la parte de abajo para usted dijo el zorro—
(...)
—el quirquincho sembró chacras porque el zorro le había pedido la parte de abajo y de arriba y el quirquincho lo del medio—

(Jesica, 3º curso, ER, PV)

> E: está muy lindo tu cuento/ ay (!)/ qué cansada estás (!)/ sé que estás muy cansada pero igual te quiero hacer una sola pregunta/ mirá/ me dijiste que la raya se ponía cuando el zorro hablaba/ por ejemplo aquí/ (*lee*) *la parte de arriba para mí y la parte de abajo para mí/ dijo el zorro*/ está bien esa rayita (?)
> J: sí
> E: sí/ ahora veamos/ aquí hay otro rayita y dice// (*lee*) *el quirquincho sembró chacras/ porque el zorro le había pedido la parte de arriba y de abajo/ y el quirquincho lo del medio*

J: esto hay que borrarle
E: hay que borrar (?)
J: lo había hecho mal
E: por qué lo habías hecho mal/ Jesica (?)
J: (*borra*) es que ahí era cuando//cuando decía nomás

(Jesica, 3º curso, ER)

4.3. Uso preferencial de recursos verbales para organizar el texto

En esta tercera categoría estudiaremos los niños que priorizan los recursos verbales a los recursos gráficos cuando deben dar soluciones a problemas de organización del texto, de segmentación de enunciados o de partes de enunciados y de calificación. Comenzaremos con los problemas que afectan el nivel global del texto. Cuando Rita debe pensar en cómo orientar al interlocutor en relación con la organización descriptiva de la carta, opta por recursos verbales y no por recursos gráficos. Recordemos que esta niña utilizaba en su carta exclusivamente comas y punto y seguido y justificaba el uso de una u otra marca en términos de las correlaciones con mayúscula o minúscula que exigen las convenciones y no por el grado de relación que tenían entre sí los enunciados. Ahora veremos que prefiere los recursos verbales, que son explícitos, para orientar al lector acerca de los distintas entidades temáticas que organizan sucesivamente el núcleo de autopresentación de la carta:

E: ahora otra pregunta/aquí dice (*lee*) *mi escuela no es grande ni pequeña/ pero se están construyendo más aulas/ y no sé qué más*/ y no sé qué más (?)/ no sabés qué otra cosa (?)
R: no
E: (*sigue leyendo*) *para el año habrá octavo año*// *albergue significa quedarse toda la semana aquí*// *los chicos que se quedan son de los alrededores/ que se quedan de lunes a viernes y te pregunto*/ bien- - yo te pregunto/ no cambiás de tema (?) / ahí no cambiaste de tema/ porque hasta aquí de qué venías hablando (?)
R: de toda mi familia
E: de toda tu familia/ y de vos- - y ahora (?)/ todo esto de qué habla (?)/ hasta aquí
R: de la escuela
E: y cómo le podés avisar a Sofía que ya no vas a seguir hablando de vos y tu familia sino que ahora le vas a hablar de la escuela// se lo decís de alguna manera (?)/o/ le avisas de alguna manera que vas a hacer eso (?)/ o no (?)
R: sí
E: cómo podemos hacer (?)

R: y ahora te cuento/ de la escuela
E: le dirías directamente/ y ahora te cuento de la escuela
R: sí
E: y si vos pusieras un punto y aparte (?)
R: -
E: qué pasaría si en vez de un punto y seguido como ése/ como ése/ pusieras un punto y aparte/ le avisarías también que cambiás de tema (?)
R: no

(Rita, 5º curso, ER)

Rita tiene conciencia de que está produciendo una carta y de la organización de la misma. En efecto, percibe con claridad que la primera entidad temática de la carta era la familia (en este caso, estamos ante una entidad temática que funciona como tema elevado, en la terminología de Daneš) y que la segunda entidad temática de su carta sería la escuela. Sin embargo, ante la sugerencia de dar cuenta de alguna manera de ese cambio en la progresión temática de la carta, Rita no selecciona un procedimiento gráfico sino uno verbal, que hace explícito el próximo aspecto a desarrollar: *y ahora te cuento de la escuela*.

Creemos que este ejemplo muestra que los niños tienen una clara conciencia comunicativa, que tienen presente que una carta pertenece al género de la escritura, que son conscientes de la necesidad de orientar a su interlocutor acerca de cómo debe interpretar lo que está leyendo; sin embargo, no seleccionan recursos gráficos para hacerlo, sino recursos verbales, que pertenecen al orden de lo explícito. Vemos la reiteración del mismo procedimiento propuesto por Rita en una carta que no posee ningún recurso gráfico en el interior del texto:

E: le podemos contar algo de todo eso (?) (*la entrevistadora había interrumpido el proceso de copia de la primera versión para hablar de su vida y de la vida en Cafayate*)/ que le podemos contar (?)
J: que estoy en tercer grado/ que tengo ocho años
E: bueno
J: (*escribe*)
E: que más le contamos Jesica (?)
J: que me gusta vivir en Cafayate y en el Divisadero (*escribe*) y quiero decirle que yo tengo unos primos en/ en una de/ en donde está su escuela

(Jesica, 3º curso, ER)

Citamos el fragmento de la carta que corresponde a esta entrevista, en la que apreciamos que la aparición de estos recursos verbales, la repetición léxica de verbos

de decir que explicitan el acto de decir: *te voy a contar*, *te voy a decir*, son correlativos de una fuerte conciencia comunicativa:

(...) me encanta que seas mi amiga para siempre querida Rosario tú eres mi mejor amiga ***y te voy a contar que*** *por eso te escribo esta carta estoy en tercer grado y tengo ocho años* ***y también te voy a decir que*** *me gusta Cafayate y el Divisadero al lado del cerro está mi escuela* ***y te voy a decir que*** *tengo unos primos en el lugar adonde está tu escuela tengo siete primos y son más grandes que yo (...)*

(Jesica, 3º curso, ER, VF)

El uso de un recurso verbal como la explicitación repetida del acto de decir cumple dos funciones: por una parte, es un recurso orientado hacia el otro, indicio de una conciencia metapragmática, que orienta el cambio de tema que se realiza en el discurso; por otra parte, es un recurso que le permite al hablante, en este caso, escritor, sostener el hilo del discurso y darle continuidad. Esta explicitación es, pues, aunque parezca paradójico, una consecuencia de una conciencia de lo escrito, por cuanto lo escrito exige una construcción monologal, esto es, sostener sólo la comunicación por un largo período de tiempo y orientar al interlocutor acerca de los cambios de tema que el escritor va realizando.

Sin embargo, esta conciencia comunicativa, no significa siempre una conciencia acerca de cómo funciona la comunicación escrita. En efecto, si continuamos trabajando la entrevista y la carta de Jesica llegamos al momento en el que aparecen las únicas marcas gráficas de todo el texto: los signos de interrogación y un espacio a continuación. No es extraño, como hemos observado hasta ahora, las marcas gráficas que los niños consideran más necesarias son aquellas que califican al enunciado:

te quiero un montón sos la más linda de todas las chicas ¿seguro que sos la más bonita de las chicas no?
yo sí soy la chica más bonita y quiero decirte que mi hermana tuvo un bebé y (...)

(Jesica, 3º curso, ER, PV)

E: (*lee*) *seguro que sos la más linda de las chicas no(?)*///eso es una pregunta o no es una pregunta (?)
J: sí (*escribe la pregunta*)
E: ahora le ponemos lo que sigue// *yo sí soy la chica más bonita*
J: puedo poner así/ dejando un espacio (?)
E: sí/ por qué tenemos que dejarle un espacio (?)
J: para que ella ponga

(Jesica, 3º curso, ER)

Jesica tiene la conciencia de que la escritura comunica; sin embargo, no tiene claro en qué condiciones funciona la comunicación escrita. Así, coloca una pregunta por escrito y, a continuación, le deja un espacio para que su amiga responda en la misma carta. El espacio es equivalente, entonces, al tiempo del turno de habla de su interlocutor. Este espacio es, pues, indicio de que Jesica piensa la comunicación escrita por carta en las condiciones propias de la comunicación oral, esto es, la inmediatez y la construcción conjunta del texto. Sólo en esas condiciones a una pregunta le sucede una respuesta del interlocutor. La marca gráfica se asimila, pues, a las reglas de funcionamiento de la comunicación oral, totalmente distintas de la escrita.

Hemos visto cómo los niños pueden resolver problemas de segmentación y organización a nivel global a través de recursos verbales, o que los mismos niños que utilizan marcas gráficas para calificar enunciados asimilan la comunicación escrita a las condiciones de la comunicación oral. También veremos que muchos niños no consideran necesarias las marcas gráficas para solucionar los problemas de ambigüedad que se pueden presentar en la cadena verbal. La ambigüedad se produce por un trazado confuso de una letra que confunde el trazado de *a* y *e* en el el artículo *el* por lo que se podía leer también como *al*. Señalamos el lugar con un asterisco:

cuando iba a cosechar el* quirquincho le tocó todo el maíz

(Patricia, 5º curso, ER, VF)

E: a ver/ me podés leer eso que acabás de escribir (?)
P: cuando iba a cosechar el quirquincho/ le tocó todo el maíz
E: ah (!)/ yo pensé que era/ cuando iba a cosechar/ al quirquincho le tocó todo el maíz
P: no
E: se puede marcar cómo es que es ahí (?)

P: ---
E: se puede indicar dónde es que me paro (?)
P: ----
E: o no (?)
P: sí
E: cómo le indicás a Ana cómo es que tiene que leer de una manera y no de la otra (?)
P: no
E: no hay manera de indicarle (?)
P: no

(Patricia, 5º curso, ER)

Podríamos pensar que estamos ante niños que desconocen las marcas gráficas, por eso es importante señalar que no estamos ante un desconocimiento de las marcas gráficas que se utilizan en el interior de un texto ni de sus condiciones de uso, como se puede ver en otros segmentos del diálogo con Patricia. Recordemos que tanto su carta como su cuento presentaban un importante trabajo gráfico en las partes iniciales y finales: color, mayúsculas, tipos y tamaños de letras. Sin embargo, no hay marcas gráficas en el interior del escrito, salvo los signos de interrogación, que son los únicos que admite. Citaremos ahora el largo diálogo que mantiene con la entrevistadora, después de revisar su cuento. Puesto que durante la revisión Patricia no había utilizado ninguna marca gráfica, la entrevistadora decide mostrarle el cuento de otro niño, Joaquín, que había utilizado discurso directo en su cuento:

E: Patricia/ ahora te voy a mostrar este cuento que escribió un compañero tuyo y me vas a decir la diferencia que hay con el tuyo
P: *(lee el cuento en voz alta*)
E: es el mismo cuento o es otro cuento (?)
P: es el mismo
E: cuál es la diferencia entre un cuento y otro/ así cuando lo mirás no más
P: ---
E: hay diferencia entre éste y el tuyo (?)
P: sí
E: cuál es la diferencia más importante (?)
P: él lo ha escrito con eso (*señala las rayas de diálogo directo que aparecen en el otro cuento*)
E: él lo ha escrito con rayas/ sí/ y para qué sirven esas rayas (?)/ sirven de algo esas rayas o no (?)
P: sí
E: para qué sirven esas rayas (?)
P: para escribir un texto
E: y cuando se usan esas rayas (?)
P: para terminar una oración
E: pero mirá/ aquí termina una oración y no ha puesto una rayita/ que hay (?)

P: un punto
E: y aquí/ por ejemplo/ no hay ni raya ni punto/ qué deja (?)
P: ---
E: pero a vos eso no te parecía bien/ cuál te parece mejor (?)
P: el mío
E: por qué
P: porque yo he escrito todo bien/ él ha escrito aparte
E: qué (?)
P: porque él ha escrito aparte
E: y por qué es mejor escribir los cuentos cómo vos escribiste/ cuando termina tu cuento// ahí ponés un punto/ no es cierto (?)/ y este chiquito/ hace lo mismo (?)
P: no/ pone puntos
E: a cada rato/ no (?)
P: sí
E: y eso no está bien (?)
P: no
E: por qué no (?)
P: porque es un cuento y él lo ha escrito mal
E: qué cosas se pueden escribir como él ha escrito (?)
P: una lectura
E: una lectura puede ser como él lo ha escrito (?)
P: sí
E: y una lectura puede ser como vos has escrito (?)
P: no
E: no podría ser así
P: no
E: Patricia/ y dónde leés lecturas (?)
P: en el grado
E: en qué hora lees más lecturas (?)
P: en lengua
E: y qué hacen con las lecturas que leen (?)
P: las copiamos
E: y qué lecturas/ de qué libros leen (?)
P: del Manual Proa
E: bueno/ muy bien/ Patri/ terminamos

(Patricia, 5º curso, ER)

Como se desprende de este largo diálogo, Patricia no utiliza marcas gráficas en su escrito, pero no se puede atribuir esta ausencia al desconocimiento de los recursos gráficos que se utilizan en el interior de un texto. En efecto, reconoce clases de marcas gráficas —*rayas, puntos, espacios*— y funciones de las mismas —sostiene que se utilizan *cuando termina una oración*—; sin embargo, no le parece pertinente usarlas cuando escribe un cuento. Opina que un cuento no se puede materializar en la página con la organización paragráfica del cuento de Joaquín, que presenta la

distribución de espacios que exige el uso de discurso directo: *yo he escrito todo bien, él ha escrito aparte*.

Para comprender esta posición debemos obligatoriamente abordar el tema de las prácticas escolares con la lengua escrita. Es imposible entender la postura de Patricia y la de muchos niños de las escuelas rurales, si no nos referimos a la manera en que los niños interactúan con la escritura en la escuela. Patricia sabe que un escrito como su cuento, o su carta, no serían admitidos por la escuela, porque el texto escolar prototípico es una lectura; por la misma razón ella no admite que un cuento, o una carta, textos con valor comunicativo, se escriban como un texto escolar. Nos detendremos en este tema un poco más. Una "lectura", es decir, un texto escrito según las convenciones de la cultura letrada e impresa pertenece exclusivamente al ámbito de la escuela, forma parte de un libro de texto, es decir, es un texto escolar. ¿Qué acciones se pueden ejercer sobre tal clase de texto escrito? Sólo cabe la reproducción, la copia. Desde esta perspectiva, su posición ante las marcas gráficas es razonable, pues la marca está desprovista de todo valor comunicativo. Una marca gráfica es algo que está en una "lectura" que se copia, no tiene valor para el escritor ni indica nada al lector, probablemente porque es propia de un escrito que no pertenece al orden de la comunicación sino de la repetición mecánica de tareas escolares.

De este fragmento de entrevista surge con claridad la necesidad de reformular lo que hasta ahora hemos llamado *grado de contacto* con lengua escrita por *interacción* con lengua escrita, porque da cuenta con más precisión del problema al que nos enfrentamos. No se trata sólo de estar en contacto con un texto escrito, sino de interactuar con él y con los demás a propósito de ese texto y a través de ese texto. En la escuela, ya que no en su entorno, Patricia ha entrado en contacto con lengua escrita, pero no ha interactuado con ella como usuaria activa de lengua escrita. Entendemos que ésta es una de las razones por la que las marcas le son ajenas: forman parte de las exigencias de los libros de texto escolares que se repiten en las copias.

Otra de las razones es que estamos ante un cuento de tradición oral, esto es, un cuento que se textualiza cada vez que se dice de manera diferente, pero con recursos propios de la oralidad: fundamentalmente con recursos verbales, por supuesto,

inseparables de los prosódicos. Desde el punto de vista de los niños, particularmente de los niños que viven en un entorno rural en el que estos cuentos forman parte de la vida familiar y social, este texto no requiere de los recursos de la escritura para conformarse como tal. Ciertamente hemos visto que los niños de la escuela rural, especialmente los más pequeños, tampoco utilizan los recursos gráficos en la carta; sin embargo, afirman con mayor seguridad que son innecesarios cuando se trata de justificar su ausencia en el cuento. En efecto, la actitud que hemos visto en Patricia, conocer los recursos gráficos pero no considerar pertinente su uso en el texto que ha escrito, se reitera en muchos niños de la escuela rural. Hemos visto que la niña opinaba que los recursos gráficos son propios de las "lecturas" que se copian, no de los textos que ella escribe. Veremos a continuación que Diego opina que los recursos gráficos, que identifica con claridad con los nombres de *comas* y *puntos*, pueden ser utilizados por otros niños, cuando se termina *el cuento, la hoja, la letra*; pero no por él en su escrito:

E: a ver/ Diego/ aquí tenemos el cuento de Vilma/ viste que es el mismo cuento (?)/ pero viste los signos que puso Vilma (?)/ por qué pone Vilma esos signos
D: porque// ahí a ella se le termina// y ahí eso puede ser/ porque sigue
E: porque se le termina/ qué se le termina (?)
D: el cuento// las hojas
E: ah/ la hoja (?)/ pero mirá/ ahí no se le termina la hoja
D: se le termina la letra
E: se le termina la letra (?)
D: sí
E: cuando se le termina la letra pone una (?)
D: coma
E: pone una coma/ y después sigue (?)
D: sí/ ahí nomás sigue
E: y aquí se le vuelve a terminar la letra (?)
D: sí
E: cada vez que se le termina la letra pone coma (?)
D: sí
E: bueno/ sigamos Diego/ (*lee el cuento de Vilma*) y además de la coma/ mirá qué deja Vilma (!)
D: punto
E: punto/ y deja espacio/ y por qué deja Vilma punto y espacio (?)
D: será que no le gusta escribir ahí
E: será que qué (?)
D: será que no le gusta escribir al lado
E: será que no le gusta escribir al lado/ y por qué no le gusta escribir al lado (?)/ qué te parece (?)
D: no sé
E: y por qué vos no le ponés al tuyo comas/ puntos/ espacios/ Diego (?)

D: nada
E: y a vos te parece que es mejor escribir al lado (?)
D: ---
E: te gusta escribir así (?)
D: porque es lindo escribir

(Diego, 3º curso, ER)

Cuando la entrevistadora le propone a Diego colocar marcas gráficas en el cuento que acaba de escribir, su idea de que una marca se coloca cuando "algo" (*el cuento, las hojas, las letras*) se termina, se hace explícita y se precisa. El niño admite hacerlo sólo porque la entrevistadora le propone agregar las marcas gráficas con lapicero, de manera tal que pueda borrar si no estuviera de acuerdo. De esta manera selecciona como marca la coma que comienza a colocar entre los enunciados del inicio del cuento:

BIBLIOTECA VIRTUAL

el zorro y el quirquincho eran compadres y el zorro le dijo al quirquincho vamos a hacer una siembra bueno compadre elija usted yo seré el socio y usted el sembrador el zorro le dijo la parte de arriba será mía y la parte de abajo será de usted el quirquincho sembró papa y era tiempo de cosecha el zorro le dijo no va así compadre la parte de abajo será mía y la parte de arriba será para usted (...)

(Diego, 3º curso, ER, VF)

D: en *sembrador*
E: ahí (?)// por qué iría ahí una coma Diego (?)
D: termina ahí
E: qué termina ahí (?)
D: cuando está eligiendo
E: ah (!) / cuando está eligiendo/ a ver/ sigamos/ dónde iría otra (?)// pondrías otra (?)
D: aquí
E: en *usted*/ por qué ahí Diego (?)
D: porque ahí termina de elegir las partes
E: a ver sigamos/ dónde pondrías otra (?)
D: (*coloca otra coma en "papa"*)
E: por qué ahí Diego (?)
D: porque ahí termina
E: qué termina (?)
D: termina de elegir

(Diego, 3º curso, ER)

Citamos nuevamente el fragmento con las comas en los lugares que Diego ha seleccionado:

el zorro y el quirquincho eran compadres y el zorro le dijo al quirquincho vamos a hacer una siembra bueno compadre elija usted, yo seré el socio y usted el sembrador, el zorro le dijo la parte de arriba será mía y la parte de abajo será de usted, el quirquincho sembró papa y era tiempo de cosecha el zorro se quedó con todas las flores y las raíces y el quirquincho con toda la papa, el zorro le dijo no va así compadre la parte de abajo será mía y la parte de arriba será para usted, (...)

(Diego, 3º curso, ER, VF)

Como observamos, Diego coloca marcas gráficas entre enunciados de manera pertinente según el criterio que ha verbalizado: una coma se coloca cuando "algo" se termina, en este caso, cuando termina un acto de habla de petición: la elección. El criterio que Diego hace explícito es válido para los actos de habla propios del discurso referido, pero él coloca con el mismo criterio también marcas gráficas al final de enunciados narrativos, como la coma que ubica en el límite de un motivo. Sin embargo, cuando termina la revisión de todo el cuento, Diego opina que esas segmentaciones no son necesarias:

E: mmm/ y ahora qué hacemos (?)/ pasamos con tinta las comas que pusimos o borramos esas comas (?)
D: no sé
E: cómo te gusta más tu cuento (?)
D: así nomás
E: así nomás (?)/ sin comas (?)
D: sin comas
E: las borramos entonces (?)
D: bueno
E: muy bien Diego/ y por qué te gusta más tu cuento sin comas (?)
D: porque es más bien

(Diego, 3º curso, ER)

Como vemos, Diego confirma nuestra idea respecto de que los niños, particularmente los de las escuelas rurales, muchas veces no utilizan recursos gráficos en los escritos, no por que no los conozcan, ni puedan formular criterios de uso, sino porque no consideran pertinente usarlos en su texto. Pensamos así que

Diego, como tantos niños de la escuela rural, podrían perfectamente segmentar un escrito ajeno a través de marcas gráficas si se lo propusiéramos, tal como sucede en la investigación de Vieira Rocha, o responder acertadamente a un cuestionario acerca de las condiciones en las que se usa determinado signo de puntuación, tal como sucede en la investigación de Passerault. Usando esas metodologías probablemente no hubiéramos podido descubrir que las representaciones de estos niños acerca de la marca gráfica no están vinculadas con el uso en su propio escrito, porque no consideran que sean realmente necesarias o, en otros casos, porque sería una contradicción colocarlas en determinadas clases de textos.

Sin embargo, esta situación no puede generalizarse a todos los niños que no utilizan marcas gráficas en sus escritos. En efecto, puede suceder que la comunicación no se organice ni a través de recursos gráficos ni a través de recursos verbales. Esto sucede particularmente en los niños del tercer curso de la escuela urbana. Las explicaciones son de distinto orden. Una de ellas tiene que ver con el esfuerzo mismo por escribir. En este caso escribir es responder a una exigencia externa, los instala en una situación de esfuerzo por dar cumplimiento a una tarea y probablemente eso incide en la disminución de la fuerza comunicativa de su escrito. Puesto que escribir resulta muy costoso a los pequeños, no tienen ninguna posibilidad de estudiar a priori qué decir o cómo decir, con lo que el resultado es un discurso que se planifica paso a paso. Esta situación tiene también que ver con la ajenidad del género discursivo. En efecto, a mayor ajenidad del género discursivo, menor cantidad de recursos verbales que orienten la comunicación. Podemos ejemplificar un texto de esta clase con la carta de Felipa, aunque citaremos la versión revisada en la que se puede apreciar cierto grado de organización:

querida Gabriela:

Quiero contar que nosotros estamos trabajando en la huerta

plantamos lechugas choclos zapallos Hacemos con arcilla ollitas collares y después comemos y damos gracias nos lavamos los dientes y nos vamos a bañar y a la tarde tenemos clases con el maestro y la señorita Cuqui y la señorita Rosa y a la noche la cena (...)

soy Hincha de River tengo 5 hermanitos mi mamá me Hace trabajar mucho Hago los deberes cuido mi hermanito que tiene 2 años le ayudo a mamá a lavar la ropa

estaba muy linda tu carta que vos me mandaste

chau Gabriela Felipa

(Felipa, 3º curso, ER, VF)

Los recursos gráficos que se utilizan en el texto son escasos. En este caso, sólo los grandes cambios que afectan a la organización del texto están indicados a través del espacio. Nos referimos a los cambios enunciativos *nosotros* (los alumnos de esta escuela), *yo*, *yo en relación con el tú*. Nuevamente es la zona más orientada hacia el tú, la tercera, la que contiene la mayor cantidad de recursos gráficos, espacio y tamaño de letra. Los recursos verbales que orientan la comunicación aparecen al principio *quiero contar que* y en las construcciones temporales situadas al iniciar los enunciados y que contribuyen a organizar cronológicamente los acontecimientos enumerados: *y después, y a la tarde, y a la noche*. Es notoria la escasez de recursos verbales y recursos gráficos. Cuando se termina la revisión la entrevistadora compara la primera versión escrita por Felipa, en la que figuraban puntos muy pequeños, casi imperceptibles, y la nueva versión en la que no hay ninguno:

> E: te iba a preguntar ahora sobre la primera carta/ ves que se ven puntitos pequeños (?)/ y sirven esos puntos (?)
> F:---
> E: porque aquí no pusimos ni un punto de éstos/ no (?)
> F: no
> E: sirven esos puntos/ o no servían (?)
> F: no
> (...)
> E: no los usan en la escuela cuando trabajan (?)
> F: sí
> E: sí los usan (?)/ y cuando los usan (?)
> F: cuando copiamos lecturas
> E: cuando copian lecturas (?)/ ah (!)/ ahí usan los puntos/ pero cuando vos escribís
> F: no
> E: cuando uno escribe no se usan (?)

F: yo no los pongo
E: ah (!)/ vos no los ponés// y hay otros chicos que los ponen o no (?)
F: sí
E: y por qué los ponen los otros chicos (?)/ qué te parece a vos (?)
F:---
E: te sirven (?)
F: no

(Felipa, 3º curso, ER)

Durante la revisión, Felipa niega función alguna a las pequeñas marcas que podíamos haber interpretado como puntos en la primera versión de su carta. Se trata de puntos apenas esbozados al final de algunos enunciados, después de los cuales la mayoría se inicia sin la mayúscula correlativa o con conjunción copulativa:

(...) plantamos lechuga choclo zapallo. Hacemos con arcilla hacemos ollitas collares. y después comemos (...)
y después tomamos el desayuno. y salimos del comedor (...)

(Felipa, 3º curso, ER, PV)

Todas estas marcas son eliminadas durante el proceso de revisión, pues Felipa no les adjudica ninguna función. Es posible pensar, entonces, que los escasos puntos presentes al final de cada enunciado se deben a detenciones en el proceso de planificación. Reconoce que estas marcas gráficas existen en textos que ha leído en la escuela, que los otros niños de la escuela las utilizan cuando escriben, pero también sabe que ella las utiliza sólo cuando copia, esto es, como marcas en un texto no producido por ella misma, con criterios de uso absolutamente desconocidos, que ella se limita a repetir. Podemos explicarnos, entonces, que en su escrito encontremos una notoria escasez de marcas gráficas.

5. RESULTADOS PARCIALES

Hemos establecido las variables de análisis de las entrevistas en función de las regularidades surgidas del análisis de las producciones escritas. Destacamos así dos problemas diferentes: por una parte, la relación entre las constricciones del

universo del discurso y el uso de marca gráfica en los niños y, por otra parte, la forma en que los niños resuelven las situaciones que requieren el uso de marca gráfica para segmentar o calificar la cadena verbal. A lo largo del capítulo hemos otorgado prioridad a los datos surgidos de las entrevistas, aunque siempre hemos mantenido una interrelación, por una parte, con los parámetros teóricos y metodológicos que sostienen el conjunto de la investigación y, por otra parte, con los resultados obtenidos en el análisis del uso de marcas gráficas en los escritos infantiles.

Nos extenderemos en el análisis de los resultados en las conclusiones finales, en donde estableceremos las convergencias con las escasas investigaciones que se han ocupado de estos problemas. Ahora sólo diremos que hemos comprobado las ventajas de utilizar entrevistas de revisión, porque nos permitió aproximarnos a la forma en que efectivamente los niños resuelven los problemas que requieren el uso de marca gráfica cuando escriben textos y a las diferencias que introduce el grado y la clase de interacción con lengua escrita en la manera en que las usan y las piensan. Sin embargo, también debemos hacer notar que, durante la revisión, perdimos la posibilidad de estudiar el comportamiento de los niños en relación con las marcas como el color, el subrayado y el tipo y tamaño de letra. Estas marcas desaparecen en las segundas versiones porque, por una parte, la situación de entrevista supone una ruptura absoluta de la privacidad y convierte la página en un lugar público y, por otra parte, la revisión les resulta un trabajo extenuante. Visto de esta manera, es natural que desaparezcan las marcas gráficas más relacionadas con la expresión de la subjetividad.

Respecto de las variables de análisis establecidas, diremos que existe una estrecha relación entre la manera de pensar la marca gráfica y las imposiciones del universo del discurso. Los niños no utilizan la misma cantidad ni la misma clase de marcas gráficas cuando escriben cartas y cuando escriben cuentos. Hemos estudiado esta diferencia fundamentalmente en la segmentación entre enunciados y en la calificación. Si examinamos los parámetros lingüísticos que imponen los discursos epistolar y narrativo en cuanto a posición enunciativa, tiempos de la enunciación y del enunciado, progresión temática, permanencia o cambio de entidades temáticas, organización secuencial, concluimos que tienen una repercusión innegable en la

manera en que los niños conciben la función y aun la naturaleza de la marca gráfica en el interior del texto.

La frecuencia y clase de interacción con lengua escrita es el factor que más incide en la forma en que los niños resuelven los problemas que plantea el género durante la textualización. También interviene de manera decisiva en la manera en que los niños piensan la necesidad y pertinencia de la marca gráfica cuando componen su texto, independientemente de los saberes que tengan sobre las mismas, pues hemos visto que el conocimiento lingüístico no siempre es estable, y que, por otra parte, no está necesariamente vinculado al uso. De la misma manera sólo este factor puede dar cuenta de la posibilidad que tienen los niños de establecer una relación entre las exigencias y recursos que provee cadena verbal y el uso de marcas gráficas, recursos visuales específicos de la escritura.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

CONCLUSIONES

Presentación

En estas conclusiones intentaremos determinar categorías que integren interpretativamente, por una parte, las regularidades surgidas tanto del análisis de los escritos como del análisis de las entrevistas y, por otra parte, la confrontación de nuestros resultados con los antecedentes de investigación. Establecemos las regularidades del uso de marca gráfica según su frecuencia de aparición en los entornos verbales definidos conforme a las funciones de segmentación y calificación. Tales regularidades darán cuenta tanto de la presencia de marca como de su ausencia, pues es tan significativa una como otra. En las entrevistas de revisión, buscaremos formular una interpretación plausible respecto de la forma en la que los niños piensan y usan las marcas gráficas cuando resuelven problemas que tienen que ver con la segmentación y calificación de la cadena verbal y con las restricciones que imponen los géneros discursivos. Finalmente, haremos un balance global del aporte que hemos hecho a la investigación sobre la forma en que los niños usan y piensan las marcas gráficas cuando escriben un texto.

Como hemos hecho en los dos últimos capítulos, ejemplificaremos las regularidades con fragmentos de escritos y de intervenciones de los niños. Sin embargo, recordamos que son regularidades surgidas del análisis de una amplia base de datos. Si bien este análisis fue en ocasiones cuantitativo, se integra en una investigación que se ha concebido desde una estrategia fundamentalmente cualitativa.

1. Regularidades surgidas del análisis de los textos

A lo largo del capítulo cuatro hemos realizado una descripción de la frecuencia de marca gráfica y de las formas que asume su presencia en los distintos entornos verbales de los escritos. Las variables de análisis de la descripción han sido las funciones de segmentación y calificación. Ahora consideramos necesario discutir, en función de esos resultados, ***la dirección de la adquisición, la naturaleza del proceso, los factores que intervienen en la resolución gráfica de las funciones de***

segmentación y calificación y, finalmente, ***la forma en que la marca interactúa con los recursos verbales en los escritos infantiles***.

1. 1. Respecto de la dirección de la adquisición

En la introducción hemos distinguido dos clases de marcas en la zona visuográfica. En primer lugar, habíamos diferenciado un conjunto de marcas que operan en el orden de la inmediatez, pues ponen al sujeto en relación directa con aquello que dice. Tales marcas no son el resultado del análisis del lenguaje que requiere e impone la escritura, sino de una decisión voluntaria que recorta un detalle del texto con el objeto de otorgarle mayor relevancia perceptiva, enfatizarlo, e incluso de trasmitir una toma de posición afectiva. Habíamos sostenido, además, que estas marcas son distintas de otras, las conocidas con el nombre de puntuación, cuyo uso responde hoy a exigencias de las convenciones de la comunidad letrada. Su presencia supone el análisis de la estructura de la cadena verbal, pues señalan su composición, el límite de sus unidades, sus desplazamientos, sus incrustaciones y califican las unidades que determinan. En este sentido debemos entender tales marcas como analíticas.

Después del estudio de los escritos, debemos definir mejor este tema. Nuestro análisis gana en precisión si no ubicamos las marcas gráficas en dos categorías opuestas. Es más exacto situarlas en un continuum, cuyos parámetros de constitución abarcan variables diferentes: ubicación en el texto; la posibilidad de expresar la posición del escritor en relación con el contenido del mensaje en el orden puramente comunicativo o emocional, como decía Vachek; los requerimientos de la escritura, factor que, al contemplar las convenciones que rigen la zona visuográfica, involucra el grado de decisión que le cabe al escritor. Si combinamos las posibilidades que abren estos parámetros conformamos los dos polos de este continuum que va del exterior al interior del texto, de lo inmediato a lo mediato, de lo voluntario a lo convencionalmente establecido, de lo afectivo a lo analítico.

Una vez conformado este continuum, podemos sostener que, en los escritos que hemos analizado, el ***color***, el ***tipo y tamaño de letra*** y el ***subrayado*** se ubican en el primer polo. En la carta se concentran en los vocativos epistolares, las despedidas y

la firma, es decir, en los lugares en que el enunciador inscribe la clase de relación que establece con su interlocutor, relación que en estas cartas se ubica en el orden de la proximidad y del afecto. En el cuento se concentran en el título, en la evaluación y en las fórmulas o palabras de cierre. En todos los casos se trata de lugares en los que aumenta el compromiso del narrador con lo dicho y con el lector. En efecto, el título es un mecanismo de tematización poderoso, pues selecciona una forma posible de expresar el tema discursivo, selección que orientará el conjunto de las interpretaciones del lector. La inclusión de una evaluación supone un escritor que orienta a su lector para sacar las conclusiones de aquello que lee, capaz de orientarlo en un acto de juicio sobre la totalidad de lo dicho. De la misma manera, la presencia de formas que señalan que el relato ha concluido, no sólo suponen una orientación metalingüística que se vuelve sobre el propio relato, sino también una orientación pragmática que le señala al otro esa conclusión.

No es extraño, entonces, que el color, las variaciones de tamaño y tipo de letra, el subrayado, los recuadros, se concentren en las partes iniciales y terminales de los textos, las partes en las que el enunciador inscribe su relación con el otro y con lo dicho. Su presencia es fruto de una decisión absolutamente voluntaria, pues son lugares que, si bien admiten las innovaciones visuográficas, no las exigen. Por otra parte, estamos ante marcas que pueden alojarse en la misma zona alfabética —el grosor, el tamaño, el color— o que pueden rodear o acompañar la cadena verbal —el subrayado o los recuadros—. Por esta razón constituyen un inventario abierto cuyas posibilidades combinatorias son múltiples, muchas veces inesperadas. Los efectos de sentido que produce su presencia se potencian entre sí y adquieren contundencia.

El uso de estas marcas se constata en los escritos de todos los niños, no importa su edad o su grado de contacto con lengua escrita. Sin embargo, las innovaciones más marcadas las encontramos en el quinto curso de la escuela rural y en el tercer curso de la escuela urbana. En el quinto curso de la escuela urbana, estas marcas están presentes, pero con un grado más alto de adecuación a las convenciones. No encontramos vocativos epistolares subrayados o en recuadros de color, sino alteraciones de tipo y tamaño de letra en la despedida y en la firma. En el tercer curso de la escuela rural estas marcas se utilizan, pero no en gran medida. Hay, sin embargo, un fuerte trabajo pictográfico en el cuento. Recordemos también que la

carta constituye en este curso un género ajeno, que no siempre instalará a los niños en el nivel de la inmediatez; buscarán, por el contrario, una presentación formal de la página. Por otra parte, estas marcas suponen un grado tan alto de inscripción de subjetividad que requieren de determinadas condiciones contextuales para concretarse, condiciones que se cumplían en mayor medida en el tercer curso de la escuela urbana y en el quinto curso de la escuela rural. Por esa razón, estas marcas desaparecen en las revisiones. En efecto, como dijimos en el capítulo cinco, estas marcas, que pertenecen al orden de la subjetividad, desaparecen casi automáticamente en las revisiones. La causa es doble: por una parte, se trata de una tarea exigida por otra persona que, además, está presente por lo que la página queda expuesta a la mirada de otro y, por otra parte, revisar resulta siempre un trabajo complejo, difícil y agotador. Estas marcas requieren, pues, de condiciones especiales de escritura para aparecer: privacidad, libertad y tiempo.

El ***espacio*** participa con el tipo y el tamaño de letra, el color y el subrayado del "montaje" del texto, "una dimensión de la estructura de la prosa que identifica la importancia relativa otorgada a varios segmentos del discurso en prosa" (Clements, cit. por Brown y Yule, 1993: 168). También aquí podemos hablar de "montaje", dimensión incluida por los analistas del discurso para dar cuenta de la "estrategia retórica global de presentación del texto que emplea el hablante" (Brown y Yule, 1993: 185).

Hemos visto a lo largo de esta investigación que la zona visuográfica justamente forma parte de esta retórica: conforma la distribución de ese texto en la página, hace ostensiva la forma en que está articulado el discurso. El espacio, por lo tanto, constituye un recurso indispensable en la conformación del marco temático y enunciativo de los textos. La forma en que la carta y el cuento se recortan en la página está fuertemente convencionalizada, a tal punto que prácticamente todos los escritos de este corpus se plasman en la página según estas convenciones. La fuerza de éstas podría llevarnos a pensar que el espacio es un elemento que se trabaja más como parte de las exigencias materiales de una página que se debe llenar de una manera determinada, que como una herramienta de análisis de lo dicho. Incluso podríamos pensar que los niños distribuyen formas perceptibles en el espacio de la página con la sola intención de producir un efecto estético. El hecho de que

justamente los elementos que recorta este espacio son los que portan color, subrayado y variaciones tipográficas avalaría esta interpretación. Pero, si bien esa interpretación es factible, aun así pensamos que el espacio constituye una primera forma de análisis de los elementos en los que el enunciador establece su relación con el otro y con lo que dice, elementos que son los primeros que se tematizan.

La ***puntuación que se distribuye en las partes iniciales y terminales*** constituye un paso más en el avance de las marcas visuográficas hacia el interior del texto. Podemos establecer una diferencia. Hay marcas cuya presencia está prescrita, como la coma que se sitúa entre lugar y fecha en la carta, los dos puntos del vocativo epistolar, la mayúscula inicial en el cuento o el punto final. Otras marcas, en cambio, como las que se sitúan en el saludo inicial y en la despedida, califican al enunciado, como los signos de interrogación y de exclamación. Especialmente en la despedida, se superponen al color, al subrayado y a las modificaciones tipográficas para dar mayor énfasis a lo dicho. Como hemos visto, tanto unas marcas como otras, tienen un alto grado de presencia en las partes iniciales y finales de todos los escritos.

Ahora bien, el espacio no sólo constituye la primera forma de análisis que conforma el texto en la página, sino también en su interior. Entendemos que en este caso estamos ante otra categoría en este continuum. En efecto, este ***espacio interno*** es una forma de fragmentación, la primera que se constituye, incluso antes que el punto, pues está presente en los textos con menos marcas gráficas en su interior, los escritos del tercer curso de la escuela rural. El espacio no aparece en las correlaciones de marcas que estipulan las convenciones (punto, mayúscula), sino que funciona como única marca para indicar grandes cambios en la conformación del discurso, es decir, respuestas a las preguntas recibidas, formulación de nuevas preguntas, grandes cambios de tema, etc. Este espacio también puede constituirse, asociado a las correlaciones convencionales, en un espacio paragráfico en el interior de los escritos. Recordemos que ésta es la marca predominante y casi excluyente en los escritos del tercer curso de la escuela urbana y de algunos del quinto curso de la misma escuela.

Finalmente, contamos con las marcas que se sitúan en el otro polo del continuum, pues aparecen en el interior del texto, están establecidas por las convenciones y suponen un análisis de la cadena verbal, indispensable con el objeto de poder

segmentarla y calificarla. Son las marcas que conocemos como ***puntuación***, que se ubican en los núcleos textuales. Su distribución en los textos presenta notorias diferencias respecto de la distribución de todas las marcas que conforman las otras categorías del continuum. En efecto, estas marcas ya no están presentes en los escritos de todos los niños: así como algunos escritos cuentan con gran cantidad y variedad de marcas en su interior, en otros escritos la presencia de marcas internas es discontinua o nula. El factor que puede dar cuenta de esta diferencia de frecuencia de aparición en el interior del texto es el grado de contacto con lengua escrita: a mayor contacto e interacción del niño con lengua escrita, mayor presencia en el interior del escrito, a menor contacto e interacción del niño con lengua escrita, menor presencia. En efecto, estas marcas tienen una fuerte presencia en la mayor parte de los escritos de los niños con mayor escolarización y mayor interacción con lengua escrita: los que asisten a la escuela urbana y al quinto curso de la escuela rural; pero disminuyen notoriamente en los escritos de los niños más pequeños, con menor interacción con lengua escrita y con menor escolarización, es decir, los que asisten al tercer curso de la escuela rural. Las marcas que se sitúan en el interior del texto son más sensibles también a las diferencias de género discursivo, especialmente, en los escritos de las escuelas rurales, aunque son más estables en cuanto a cantidad y clase de marca seleccionada en la escuela urbana. La mayor incidencia del género se registra en el quinto curso de la escuela rural. En efecto, los niños las emplean en sus cartas, pero no en sus cuentos. Volveremos luego sobre este tema.

En este momento sólo nos interesa destacar que el orden en que ubicamos las marcas en este continuum — ***color, subrayado, tamaño, tipo de letra, espacio de puesta en página, puntuación en las partes iniciales y finales, espacio interno, puntuación en los núcleos textuales***— coincide también con su posibilidad de ser utilizadas por los niños. En efecto, las marcas que aparecen aun en escritos con baja frecuencia de puntuación interna son aquellas que se sitúan en las partes iniciales y finales de los escritos. Es necesario agregar, sin embargo, que las marcas más inmediatas, como el color, el subrayado y las modificaciones tipográficas aparecen en todos los escritos, pero no son utilizadas con la misma intensidad por todos los niños. En efecto, ni los niños que tienen el mayor grado de escolaridad, más edad y un intenso contacto con lengua escrita, ni los que están situados en el polo opuesto,

es decir, los niños de menos edad, menos escolarización y menor contacto con lengua escrita, innovan en su uso. Hemos dicho ya que las marcas que son una impronta de la subjetividad requieren un conjunto de condiciones para aparecer en los escritos: la apropiación por parte del sujeto de la lengua y del discurso, una comunicación que se instala fundamentalmente en el orden afectivo, la existencia de una seguridad en la privacidad de la comunicación e incluso un afianzamiento en el dominio de la lengua escrita. Cuando las marcas gráficas están prescritas por las convenciones en las partes iniciales y terminales de una carta, encontramos una presencia categórica, como sucede con el espacio y con la puntuación que se sitúa en tales partes.

Ahora bien, las marcas que se sitúan en los polos de este continuum —por una parte, el color, el subrayado, los tamaños y tipos de letra, concentrados en las partes iniciales y terminales y, por otra parte, la puntuación en el núcleo textual—pueden establecer entre sí una relación inversa en cuanto a la frecuencia de aparición, o incluso una relación excluyente. En efecto, especialmente en el quinto curso de la escuela rural podemos encontrar un fuerte trabajo gráfico en las partes iniciales y terminales del texto, o incluso en la zona pictográfica, y una ausencia total de marca gráfica en el interior del texto escrito. También puede suceder al revés, es decir, una carta que posee una alta frecuencia de marca gráfica en el interior del escrito posiblemente no utilice color, modificaciones tipográficas o subrayado. Esta situación se da fundamentalmente en el quinto curso de la escuela urbana. Sin embargo, también puede no ser así, ya sea porque los niños utilicen ambas clases de marca, como en el tercer curso de la escuela urbana, ya sea porque no utilicen ninguna, como en el tercer curso de la escuela rural.

De este hecho se derivan dos conclusiones en relación con la dirección de la adquisición de marca gráfica, la primera es que ***las marcas que contribuyen a conformar el formato gráfico de un texto se adquieren antes que las marcas que se emplazan en su interior***. Esta conclusión confirma los resultados de otros antecedentes de investigación sobre el tema (Cfr. Jaffré 1988, Vieira Rocha 1994, Ferreiro 1996).

La segunda conclusión es que ***no existe necesariamente relación entre las dos clases de marca, pues la presencia de las marcas de un extremo del continuum no coincide necesariamente con la presencia de las situadas en el otro extremo***. Esta

constatación reafirma las conclusiones de Jaffré en el sentido de que, tempranamente, los niños manifiestan competencias textuales a través de la puesta en página. Recordemos que este investigador trabaja con niños de preescolar y constata en sus escritos la presencia de la disposición de página típica de la carta, aun cuando los niños no dominan todavía la escritura alfabética (Cap. 2 § 2.1.3). Nuestros resultados confirman que la disposición espacial de la página es un logro precoz y previo a la aparición de segmentaciones internas en el cuerpo del texto.

En términos generales también podemos sostener con Vieira Rocha (1994), que "el formato global precede al formato interno del texto, así como la puntuación externa precede a la puntuación interna" (Cfr. Cap. 2 § 2.2.1). Sin embargo, decimos que sólo coincidimos en términos generales porque no entendemos exactamente lo mismo por formato y puntuación. Probablemente la diferencia está en la definición del objeto, su implicancia en los dominios de estudio y el género discursivo seleccionado. Esta investigadora, cuando habla de puntuación, excluye la organización paragráfica, pues la considera dentro del dominio del formato gráfico, como dominio externo del texto. La decisión probablemente se debe a que, como toda la línea de investigación psicogenética, estudia la función discursiva de la puntuación en los cuentos, esto es, la que afecta a la distinción entre narración y discurso directo. Nosotros estudiamos el conjunto de las marcas de la zona visuográfica y hemos analizado su distribución en las partes iniciales, finales y núcleos textuales de cartas y cuentos. La organización paragráfica forma parte del espacio interno del texto en ambas clases de texto. No pensamos que señalar el límite de los episodios sea señalar un límite externo en el cuento. Hemos visto cómo las cartas y los cuentos del tercer curso de la escuela urbana muchas veces están conformados gráficamente casi en exclusividad por el punto y aparte: en esos casos no podemos decir que sólo tienen formato externo e interno y no puntuación. En todo caso, entendemos por formato gráfico la forma en que se plasma el texto en la página, especialmente en las partes iniciales y finales.

Por esa razón, no podemos afirmar con tanta contundencia que "el desarrollo de la puntuación se da paralelamente a la definición de un formato gráfico para el texto" (Vieira Rocha 1994). En efecto, podemos tener formatos gráficos definidos en textos que no poseen puntuación alguna o que tienen escasa puntuación. Los textos

que tienen un formato gráfico muy definido también pueden tener un alto grado de puntuación interna. A su vez, los pocos textos que no tienen formato gráfico definido tampoco tienen puntuación interna. Por consiguiente, ***no advertimos que la evolución de formato gráfico y puntuación sea paralela***. Además, hay otros factores que debemos tomar en cuenta. La definición de un formato gráfico para el texto y el desarrollo de puntuación está en estrecha relación, hemos visto, con los géneros discursivos. Un mismo niño puede escribir un cuento con formato gráfico definido y sin puntuación en el núcleo textual y una carta con formato gráfico definido y con puntuación en el núcleo textual, y viceversa (aunque en menos casos). Esa variación se encuentra fundamentalmente en la escuela rural, pero también se produce en la escuela urbana. Este tema nos lleva al segundo aspecto que consideraremos en estas conclusiones: la relación entre composición del discurso y marca gráfica.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

1.2.Respecto de la naturaleza del proceso de adquisición: reflexiones acerca de la relación entre la clase de composición del discurso y la marca gráfica entre enunciados

En este apartado consideraremos la clase de relación que podemos establecer entre la composición del discurso y la presencia de marca gráfica entre enunciados. Obligatoriamente debemos diferenciar, en primer lugar, los dos géneros discursivos que hemos considerado, el epistolar y el narrativo. Según vimos, ambos difieren en cuanto a su anclaje discursivo —implicado el primero y autónomo el segundo— y en cuanto a las coordenadas en relación con la clase de mundo que construyen —el primero, cercano al discurso interactivo, se sitúa en el orden del exponer, y el segundo, del narrar— (Cfr. Cap. 3 § 2). Es inevitable tener en cuenta estas diferencias porque las cartas y los cuentos escritos por los niños son materializaciones de estos órdenes discursivos; por consiguiente, constituyen conjuntos de enunciados con distintas posiciones enunciativas, composición, modalización, tematización, conexión, etc., todas dimensiones vinculadas con la marca gráfica que introducirán variaciones evidentes en su uso (Cfr. Cap. 2 § 3.2.2.).

No nos interesa reiterar en estas conclusiones la descripción que hemos realizado a lo largo del capítulo cuatro, sino establecer regularidades respecto de las clases de

composición del discurso y su relación con la presencia de marca gráfica entre enunciados. Por consiguiente, del conjunto de la descripción desprenderemos constantes que den cuenta de esta relación y que nos permitan establecer categorías de análisis. Recordemos que se trata de regularidades en relación con las formas en que se organizan los núcleos textuales, por lo tanto en una carta pueden combinarse las formas que determinaremos. Por otra parte, no debemos asociar de una manera definitiva estas categorías con un curso o una clase de escuela determinada. Hemos visto que, así como en algunos cursos el comportamiento de los niños de un mismo curso en relación con la marca gráfica es homogéneo, es decir, es un comportamiento altamente regular respecto de la cantidad y clase de marcas que encontramos en los escritos; en otros cursos es heterogéneo, es decir, hay grandes variaciones entre los niños de un mismo curso respecto de la cantidad y clase de marcas que encontramos en los escritos. Por esa razón, no podemos decir que las categorías son propias de un curso o de una clase de escuela, sino que más o menos cantidad de textos de un curso o de una clase de escuela está asociada a determinada categoría.

En la ***carta*** podemos establecer tres clases de relación entre la composición del discurso y su señalamiento gráfico. La primera forma que adopta la composición del discurso en nuestro corpus tiene que ver con la reiteración de una estructura paralelística que se mantiene formalmente idéntica, pero en la que se realizan sustituciones sucesivas. Es importante destacar que siempre estamos ante estructuras que tienen una fuerte motivación discursiva; por lo tanto, hablamos de un trabajo de despliegue de un paradigma cuyas unidades pueden no sostener relación entre sí, sino con los parámetros del mundo discursivo que concretan. Ahora bien, esta forma de composición del discurso está casi siempre señalada con marcas gráficas en los escritos de los niños de la escuela urbana y del quinto curso de la escuela rural.

Por ejemplo, la reiteración de la estructura pregunta-respuesta da cuenta del vaivén enunciativo que constituye la carta como tal, en tanto instauración de la interlocución que se orienta sucesivamente hacia el otro y hacia uno mismo. Así, la pregunta solicita al otro una información diferente cada vez y el segundo enunciado es una respuesta a la misma pregunta que hipotéticamente formularía el interlocutor. De este modo la respuesta brinda información referida al yo organizándola en correspondencia con la pregunta que se acaba de hacer:

(...)*¿Qué deportes prácticas?, yo practico ajedrez ¿Qué materia escolar preferís? Yo Ciencias Sociales ¿Qué cantantes te gustan más? A mí los Backstreet Boys* (...)

(Pablo, 5º curso, EU)

Evidentemente, un hecho que potencia la presencia de marca gráfica es la alternancia de enunciados interrogativos y asertivos, es decir, con fuerzas ilocutivas diferentes. Sin embargo, aunque no esté la marca gráfica que corresponde al enunciado interrogativo, generalmente hay otra marca gráfica que destaca la estructura completa como una unidad. En verdad se trata de una unidad informativa, pues los enunciados giran en torno a la misma unidad de información: la que el niño desea saber del otro, la misma que especifica luego respecto de sí mismo:

de qué equipo sos yo soy de River y vos de cual.
Qué deporte haces yo ninguno hasta ahora pero voy a ir a natación.
Te gusta tu escuela a mi si me gusta mucho.

(Álvaro, 3º curso, EU)

Ahora bien, los enunciados pueden sucederse unos a otros en los fragmentos descriptivos con una estructura sintáctica similar. La sucesión de enunciados produce a menudo el efecto de un listado heterogéneo, en el que no se explicita la relación que une a un enunciado con otro. Sin embargo, no es necesario explicitar esa relación lingüísticamente, debido a la fuerza de la motivación discursiva. En el siguiente ejemplo, el conjunto da cuenta de los distintos aspectos del tema-marco, el *yo*. De ese modo, se conforma la autopresentación, uno de los núcleos textuales. La conformación paralela de enunciados S/P con el verbo *tener* —el tener que so-porta el yo que se presenta— del segundo ejemplo conlleva siempre la presencia de marcas gráficas:

Tengo un perro pastor llamado Yon también tengo una coneja llamada Boony (está en inglés), peces y una hamster llamada Sira. Tengo seis primos. Salta es muy

linda tiene un gran shopping. Tengo una empleada llamada Ana. En mi cole hay muchas cosas.

(Rosario, 3º curso, EU)

Aunque ahora estamos trabajando en las cartas, haremos una observación referida a la narración que nos parece pertinente. En el cuento podemos encontrar también segmentos constituidos en un paralelismo estructural, producido por la repetición de elementos léxicos y de estructuras sintácticas. Nos referimos a las simetrías, configuración discursiva en la que el componente rítmico en muchos casos es fundamental. Cuando la simetría se organiza además con un factor común, sólo en pocas oportunidades conlleva marca gráfica, pues el solo ritmo funciona como elemento de unión y segmentación. Cuando excepcionalmente encontramos marcas, éstas organizan y dividen las unidades rítmicas:

cuando el trigo creció el quirquincho se quedó con las espigas y el zorro con las raíces

(Sofía, 5º curso, EU)

cuando fueron a cosechar, el quirquincho se quedó con las papas que están abajo y el zorro se quedó con la parte de arriba

(Ana Sol, 3º curso, EU)

La segunda forma de composición del discurso que podemos distinguir en las cartas tiene que ver con la existencia de una continuidad entre los enunciados (Desinano 1997). Es decir, ya no apreciamos simplemente una sucesión paradigmática que se interpreta como una unidad por la fuerza de su motivación discursiva, sino que se aprecia una interrelación entre los enunciados. Hablamos de la existencia de una organización, aunque ésta sea de distinta naturaleza: argumentativa, narrativa, de sucesión temporal o aun de breves fragmentos descriptivos que se articulan en una progresión temática que sostiene un tema constante. Evidentemente, en estos casos, siempre hay elementos cohesivos, como nexos, procedimientos anafóricos o catafóricos, elipsis, que, en el nivel lingüístico,

pueden dar cuenta de la existencia de una relación entre los enunciados. En todos estos casos siempre hay una ausencia de marca gráfica o una presencia débil. Distinguimos con claridad la disminución de marca en estos segmentos de las cartas porque están situados en textos que presentan una alta frecuencia de marcas gráficas en el resto de los segmentos que lo componen, segmentos que poseen otra clase de organización. Presentamos estos fragmentos:

Mi deporte favorito es el cross (moto) pero da la casualidad que mi hermano seguramente loco por la moto, (edad 13 años) se golpeó la cabeza con el equipo y todo pero partió el casco y se desmayó, quedó nocaut así que por eso ahora me la van a vender a mí y a mi hermano.

(Alfonso, 5º curso, EU)

Tengo una sobrina que se llama Jimena es rubia y gordita tiene ojos celestes y es una bomba, ¿vos tenés hermanitos/as?.

(Ana, 5º curso, EU)

Yo soy hincha de Boca y vos también quiero que seas hincha de Boca porque esta vez Boca sale campeón y todavía Boca aguanta. River se va a la basura.
Yo también tengo hermanos igual que vos también son buenos y amables uno de mis hermanos se llama Juan Ariel Ríos.

(Luis Miguel, 5º curso, ER)

Esta es una noticia muy importante voy a tener un hermanito varón que se va a llamar Mauro todavía no nació pero va a nacer en febrero ¿Y vos tenés hermanos?

(Maira, 3º curso, EU)

Yo no vivo cerca de la escuela nosotros tenemos un colectivo y en el colectivo bajamos al pueblo, cuando bajamos yo me voy a la banda de arriba porque ahí vivo con mis hermanos. Y los sábados me voy a jugar a la pelota y después ayudamos a mi mamá y los domingos me voy a misa Marcos, Yesica, y Matías y yo.

(Joaquín, 3º curso, ER)

Finalmente, debemos dar cuenta de una tercera forma de relación entre la marca gráfica y la composición del discurso. Nos referimos a aquellas cartas que no recurren a la marca gráfica como una forma de organización. Se trata de textos que presentan una frecuencia muy baja de aparición de marca o ninguna. En esos casos generalmente sólo encontramos el espacio, que acompaña grandes cambios de tema o segmenta las respuestas a las preguntas recibidas, o separa a éstas de la formulación de nuevas preguntas. Generalmente son textos de los niños más pequeños, con menor grado de escolarización y con menor contacto con lengua escrita, aunque también encontramos textos de esta clase en los otros cursos estudiados:

(...)y a la tarde tenemos clase con el maestro y con las señoritas Cuqui y la señorita Rosa

y después tomamos el desayuno y salimos del comedor y jugamos con mis amigas me gustaría conocer tu escuela soy hincha de River y a la tarde no tenemos clase ya jugamos tengo cinco hermanitos y mi mamá me hace trabajar mucho me gusta estar en la escuela me gusta la zamba y quiero aprender a bailar la zamba.

(Felipa, 3º curso, ER)

Ahora bien, en el ***cuento*** podemos establecer cuatro formas en que se relaciona la composición del discurso con la marca gráfica. Recordemos que estamos aquí en una situación diferente de la carta: los enunciados se relacionan temporal y causalmente para dar cuenta de una puesta en intriga. Se trata de enunciados que *de hecho* mantienen entre sí una conexión. Por lo tanto, en este discurso debemos tener en cuenta los conectores que contribuyen, juntamente con las marcas gráficas, a organizar el texto.

Aislamos la primera forma de relación que establecemos entre la composición del discurso y la marca gráfica en cuentos en los que encontramos una fuerte presencia de marca gráfica que interactúa con organizadores temporales y consecutivos. Se trata de cuentos del quinto curso, en la escuela urbana o rural. Podemos decir que, en estos casos, los niños han descubierto condiciones de uso textual de ambos recursos, utilizando una expresión de Fayol (1986). En efecto, los

conectores se emplazan en lugares precisos del texto para dar cuenta de la sucesión de motivos y de la manera en que estos se organizan:

(...)*y sembró papas.* ***Así*** *el Quirquincho cosechó papa y al Zorro le tocaron las hojas. (...) y plantó trigo.* ***A la hora de cosechar*** *el Quirquincho le tocó el trigo y al Zorro las raíces.*

Al año siguiente *el zorro dijo bueno ahora lo de arriba y lo de abajo será(...)*

(Matías, 5º curso, EU)

Estos conectores coinciden con marcas gráficas que, en algunos casos, pueden ex-poner en la página la organización del discurso, señalando el grado de relación que tienen los enunciados entre sí:

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Un día *el zorro decide asociarse con el quirquincho, cada uno tenía que aportar algo, el quirquincho se ofreció para sembrador y el zorro dio la tierra.*

El zorro dijo que tenían que dividir la cosecha ***entonces*** *le propuso al quirquincho, que él se iba a quedar con la parte de arriba.* ***Al día siguiente*** *el quirquincho fue a sembrar papas, creció* ***y*** *los dos fueron a cosecharlas. Al zorro le tocó la parte del tallo y las hojas y al quirquincho le tocó la papa.*

El zorro enojado, esta vez le dijo al quirquincho que se iba a quedar con (...)

(Antonella, 5º curso, EU)

Podemos establecer una segunda forma de organización narrativa cuando la continuidad que establece la narración se interrumpe con la presencia de un discurso directo dramatizado. Éste incide en la segmentación constante de enunciados por medio de marcas fuertes como el punto y aparte. Disminuye entonces la fuerza de la conexión y aumenta la fuerza de la segmentación y la calificación. Encontramos esta clase de discurso referido en cuentos de la escuela urbana, con más frecuencia en el tercer curso:

El zorro y el quirquincho decidieron hacerse socios.
El zorro le dijo al quirquincho:

— *¿Compadre podemos hacer una sociedad?*

— *Bueno dijo el quirquincho.*

El zorro dijo:

— *Yo seré el socio y tú el sembrador.*

— *Dale dijo el quirquincho.*

(Solana, 3º curso, EU)

Una tercera forma de organización del discurso acontece cuando en el cuento se afirma la relación que existe entre los sucesos. Este hecho excluye la presencia de marca gráfica, que introduciría una ruptura, y motiva la presencia constante de conjunción copulativa o de organizadores temporales que operan como indicadores de conexión y sucesión. Si acaso hubiera alguna clase de marca gráfica, siempre es el espacio que se sitúa en los límites entre episodios. Encontramos esta clase de conformación del discurso en el quinto curso de la escuela rural:

y después *dijo el zorro le dijo no vamos mal y el zorro dijo ahora quiero la parte de abajo y tú con la parte de arriba y el quirquincho planta trigo y llegó el día de cosechar y el zorro cosechó las raíces y el quirquincho cosechó todas las espigas de trigo y volvió a ganar*

y *el zorro dijo no vamos muy mal y el zorro volvió a elegir y el zorro dijo(...)*

(Raúl, 5º curso, ER)

Finalmente, podemos delimitar una cuarta forma de relación entre composición del discurso y marca gráfica cuando no hay un relato constituido, sino una sucesión de enunciados que no se articulan entre sí porque sólo dan cuenta de fragmentos aislados del relato escuchado. En estos casos encontramos conjunción copulativa y elementos de conexión aislados, pero disminuye el uso de marca. Por lo general, se trata de cuentos del tercer curso de la escuela rural, aunque también encontramos esta clase de organización en dos cuentos del quinto curso de la escuela urbana. Cabe aclarar que en esta transcripción hemos respetado exactamente la disposición original del texto, para poder apreciar mejor el uso de las rayas al iniciar cada renglón:

(...) y el zorro le contestó.
*-la parte de arriba **y después** el quirquincho sembró papas*
***y** como el quirquincho era tan pícaro **y** (el) quirquincho le sacó todas*
*las papas y el zorro se llevó los tallos y las hojas **y** (el) zorro*
*-dijo ahora voy a elegir la parte de abajo **y** (el) zorro se llevó apenas*
*la raíz y las espigas **y después** sembró chacra **y** el zorro le*
-dijo ahora voy a elegir las dos partes de arriba y vos
*del medio **entonces** el quirquincho se llevó las espigas llenas de maíz*
y el zorro se llevó los tallos las flores

(Vicenta, 3º curso, ER)

Nuestros resultados nos permiten discutir una de las mayores coincidencias de los antecedentes de investigación sobre puntuación: la relación que existe entre cantidad y variedad de puntuación interna y el logro en la construcción del texto. Esta variable fue considerada por las tres líneas de investigación psicolingüística: por el constructivismo psicogenético como completitud del cuento, por el cognitivismo como narración en "script", y por el interaccionismo como autonomía del proceso de planificación respecto del de textualización.

De las categorías que hemos establecido en función de las regularidades encontradas, ciertamente se desprende que existe una relación positiva entre el logro en la construcción del texto y la aparición de puntuación en su interior. En efecto, hemos podido ver cuentos y cartas en los que las marcas gráficas son capaces de exponer en la página la organización del discurso. En estos casos, marcas gráficas y recursos verbales interactúan con el objeto de que el lector establezca la pertinencia de lo que se dice en su totalidad, la articulación de cada parte en el todo y el grado de relación que hay entre las partes. En estos escritos se puede ver, por ejemplo, un alto grado de interrelación entre la presencia de distintas clases de marca gráfica y la presencia de organizadores textuales de amplio alcance, como los marcadores metadiscursivos en la carta, o los organizadores temporales y consecutivos en el cuento. Podemos encontrar esta relación en las cartas y los cuentos de los niños con más escolaridad o con un fuerte contacto con lengua escrita.

Sin embargo, esta relación positiva entre presencia de marca gráfica y el logro de un alto grado de continuidad textual no se puede sostener en todos los casos. Hemos dado cuenta de una regularidad muy fuerte en las cartas: cuando se alcanza un alto grado de continuidad textual, desaparece la marca gráfica. Esta continuidad no sólo se manifiesta en la existencia de un conjunto de elementos cohesivos, tales como la repetición léxica, los procedimientos anafóricos, las elipsis, la presencia de conectores, etc., sino también en el hecho de que los enunciados forman parte de una organización narrativa, argumentativa, temporal o aun descriptiva, aunque en este último caso nos referimos sólo a enunciados que sostienen una progresión temática con un tema constante o una progresión temática lineal. Este descubrimiento es importante porque indica que no siempre existe una relación positiva entre el logro en la construcción del texto y la aparición de puntuación en su interior.

Hemos hecho la salvedad de que la marca gráfica desaparece en los segmentos descriptivos que sostienen una progresión temática con un tema constante o con una progresión lineal, porque la marca gráfica aparece en la carta cuando se produce el despliegue de un paradigma. Generalmente siempre se trata de la repetición paralelística de una estructura motivada discursivamente, pero en la que cada sustitución es autónoma de la siguiente. Decimos "autónoma" en el siguiente sentido: el contenido de un término no permite prever el contenido del término siguiente. Es decir, la forma es pertinente en función del marco que provee el discurso, pero el despliegue del paradigma, generalmente en el marco de una descripción, es azaroso, en el siguiente sentido: se puede aspectualizar un tema u otro, pues cualquier aspecto es válido en tanto dé cuenta del tema-marco:

Yo soy de 5º grado, y mi comida favorita es la pizza, fideos con salsa y albóndiga.

Mi mejor grupo musical son los Backstreet Boys los Chalchaleros y las Spice.

Yo tengo 3 hermanos, yo soy la más grande y mi hermano Augusto tiene 8 años y los 2 otros son gemelos y se llaman Nicolás y Luciano.

(María Victoria, 5º curso, EU)

Hemos visto que en los cuentos escritos por el quinto curso de la escuela rural desaparece la marca gráfica. Esta desaparición puede responder a la exigencia de continuidad causal y temporal que impone el discurso narrativo. La aparición de segmentaciones fuertes está relacionada con la aparición del discurso directo; sin embargo, la aparición del discurso directo no supone por sí misma segmentación gráfica. Sólo surge mayoritariamente en los cuentos escritos por los niños de las escuelas urbanas y cuando el discurso referido está dramatizado, esto es, cuando el personaje actúa un discurso enfático.

Como vemos, la ausencia de marca gráfica no sólo está relacionada con la continuidad, sino también con la discontinuidad textual. En efecto, hemos visto también su ausencia en cuentos en los que los enunciados no alcanzan a narrar por sí mismos sino que remiten a fragmentos desordenados del cuento escuchado, en cartas en las que hay una sujeción a los tópicos marcados por la carta recibida (por lo tanto, en el texto los enunciados se suceden unos a otros sin establecer necesariamente relación entre sí porque establecen relación con la palabra del otro) o en las que hay un discurso no planificado, en el que el escritor busca que cada enunciado sea en sí mismo pertinente, sin buscar la coherencia del conjunto (Blakemore 1992). En todos estos casos en los que un enunciado no puede interpretarse en relación con el enunciado precedente hay un grado marcado de discontinuidad, hecho que coincide con la ausencia de segmentación gráfica o con una segmentación discontinua.

Esta última situación se presenta fundamentalmente en algunas cartas y cuentos escritos por niños del tercer curso de la escuela rural. Creemos que podemos dar una explicación a este fenómeno en el marco de la escuela interaccionista de Campinas (Desinano 2000). La mayor cercanía o lejanía de los niños respecto de un género discursivo determinado puede plantear una diferencia fundamental en el momento de adoptar una posición enunciativa. Por lo tanto, la ajenidad al discurso epistolar puede llevarlos a operar con fragmentos del habla del otro sin posibilidad de conformar un discurso propio; por el contrario, la familiaridad con el discurso narrativo incide en la posibilidad de organizar y resignificar un discurso propio.

Por consiguiente, si bien no podemos negar que la aparición de la marca gráfica en el interior de los textos está vinculada al logro en la composición del mismo, debemos atenuar su grado de validez. En efecto, se trata sólo de una de las

regularidades que hemos observado. Es preciso notar que incluso en textos con una presencia continua de marca gráfica entre enunciados se puede apreciar otra regularidad: la presencia de marca gráfica está relacionada con la forma en que los niños perciben las unidades que deben señalar y esta percepción está estrechamente relacionada con el grado de continuidad o discontinuidad de un discurso. La forma que adopta la composición del discurso y la clase de relaciones que establecen las unidades que lo componen tiene mucho que ver con las unidades que los niños perciben. A mayor continuidad discursiva, menor percepción de unidades, menor presencia de marca gráfica; a mayor discontinuidad, mayor percepción de unidades, mayor presencia de marca gráfica. Sin embargo, debemos especificar de qué clase de discontinuidad hablamos. Para que aparezca marca gráfica esa discontinuidad tiene que estar relacionada con el desarrollo paradigmático de una estructura con pertinencia discursiva o con el pasaje de narración a discurso directo. Esta clase de discontinuidad se encuentra fundamentalmente en textos escritos por niños de la escuela urbana o del quinto curso de la escuela rural. Por consiguiente también debemos interpretar que tanto la generación de esa clase de discontinuidad como su marcación gráfica depende del grado de contacto con lengua escrita de los sujetos que escriben. Esta afirmación es válida fundamentalmente para los textos escritos por niños de la escuela urbana o del quinto curso de la escuela rural.

Cuando la discontinuidad no se produce por la reiteración de una estructura con una fuerte pertinencia discursiva, sino que está relacionada con la producción de un discurso que se estructura en dependencia del discurso del otro o que presenta un alto grado de no planificación, no aparece marca gráfica o su aparición es irregular. En estos casos hablamos generalmente de los escritos de los niños más pequeños, con menos contacto con lengua escrita y con menor grado de escolaridad. Por tanto, la ausencia de marca gráfica está relacionada con la continuidad discursiva, pero también con el grado máximo de discontinuidad.

Estos resultados parecen, por tanto, validar las posiciones de quienes sostienen que la discontinuidad o continuidad en un texto está relacionada con una "posición del sujeto en relación con el discurso" (Desinano 1997, 1999, 2000, de Lemos 2000) y con su funcionamiento dentro del mismo. Por consiguiente, ***la presencia o la ausencia de marca gráfica no debe ser interpretada en términos de***

conocimiento o de dificultad lingüística, respectivamente, sino que depende de la clase de funcionamiento del sujeto en el discurso y de la forma en que responde a las exigencias de los parámetros discursivos. Se rompen así, dos supuestos potentes en la investigación sobre la adquisición de la marca gráfica: tanto el supuesto de que un sujeto puede construir de manera definitiva la zona visuográfica como un sistema, como el supuesto de que esta construcción está en relación con su posibilidad para construir un texto logrado. La razón de estas imposibilidades radica en la inestabilidad del conocimiento lingüístico. La presencia o la ausencia de marca gráfica en un texto no está sólo en relación con el conocimiento que un sujeto tiene de las convenciones, así como la construcción de un texto continuo no tiene que ver sólo con su conocimiento de los recursos que permiten construir un texto continuo.

Recordemos que, para la investigación psicolingüística, los cambios que experimenta el uso de la marca gráfica a lo largo de la edad y la escolarización revelan operaciones psicológicas cada vez más potentes que permiten la construcción de un sistema de segmentación en interrelación con sistemas verbales de conexión. Para el interaccionsimo sociodiscursivo, los cambios serían un testimonio progresivo de un sistema de lenguaje complejo que comporta la capacidad de producción de textos autónomos (Schneuwly 1988). Para el cognitivismo, estos cambios serían testimonio de una doble constricción: la construcción de los paradigmas de marcas gráficas y recursos verbales propios de una lengua dada y la evolución de las capacidades cognitivas de discriminación, debido a la edad y/o el nivel escolar (Fayol 1997). Uno de los resultados más importantes que se deriva de nuestra investigación es que la adquisición de las marcas de la zona visuográfica no se puede formular estrictamente en términos de un aprendizaje pautado por etapas. En efecto, de las regularidades de uso de nuestro corpus se desprende que es determinante la clase de relación que el sujeto que establece con el discurso y la lengua cuando textualiza, de modo que en cada texto se juega esa relación casi como si fuera la primera vez, incluso en los sujetos de más edad y con mayor nivel de escolarización.

1.3. Respecto de la relación entre estructura sintáctica , dinámica informativa y marca gráfica: segmentación en el interior del enunciado

Estudiaremos ahora el señalamiento gráfico de unidades en el interior del enunciado, tanto desde el punto de vista de la conformación estructural del enunciado como desde el de la dinámica comunicativa que portan los elementos que lo conforman.

En primer lugar nos ocuparemos de la aparición de marcas gráficas en estructuras como los vocativos, los incisos y las seriaciones. Entendemos que la aparición de marca en estas estructuras supone la capacidad para analizar la conformación de la cadena verbal con el objeto de identificar gráficamente estas partes en el conjunto del enunciado. Nuestros resultados confirman las hipótesis de Simone (1991) respecto de que las marcas gráficas que se adquieren primero son aquellas que se ubican en estructuras más simples y que se adquieren luego aquellas que se ubican en estructuras más complejas (Cfr. Cap. 2 § 2.1.1). Así, las marcas gráficas en las seriaciones no sólo aparecen en todos los escritos, sino que también tienen una altísima frecuencia en la escuela urbana y en el quinto curso de la escuela rural. Las marcas en los incisos sólo aparecen en las escuelas urbanas, con frecuencias muchísimo más bajas: en la mitad de los casos en el quinto curso y apenas registran presencia en el tercer curso. Sin embargo, cuando el segmento que se aisla en el enunciado tiene una función conativa, como sucede en el caso del vocativo, aparece marca gráfica también en el quinto curso de las escuelas rurales, aunque su presencia es débil.

Es importante destacar, además, que los niños seleccionan casi desde el principio la coma para las seriaciones, sea seriaciones léxicas o segmentaciones entre enunciados; pero prefieren utilizar otras marcas para los incisos cuando están señalados. Los paréntesis son las marcas privilegiadas por los niños más pequeños para los incisos, sólo en el quinto curso se utilizan algunas veces las comas para esta función. Podríamos decir, entonces, que los niños más pequeños no utilizan las mismas marcas para señalar dos funciones distintas. Los niños tratan, pues, de evitar la polivalencia de algunos signos, como la coma, restringiendo su uso sólo a algunas funciones, especialmente las de seriación tanto léxica como de enunciados y utilizan signos monovalentes, como el paréntesis, para las funciones de inciso que también podría cumplir la coma. Veremos que el uso de los signos de interrogación confirma con claridad que ***los niños evitan la misma marca para dos funciones distintas***.

También registramos en el interior del enunciado marcas gráficas que segmentan elementos con distintos grados de dinamismo comunicativo. Si bien pueden estar en lugares permitidos por las convenciones, como en el caso de las marcas que se sitúan entre prefijos y núcleos (Blanche Benveniste 1992), también pueden situarse en lugares prohibidos por las convenciones, como las marcas entre sujeto y predicado, o simplemente en lugares no previstos por las mismas. Sin embargo, en todos los casos, es una marca con pertinencia discursiva pues separa fenómenos que van a ser presentados o especificados del resto del enunciado.

La marca que no está prevista por las convenciones es menos frecuente en los escritos de los niños con mayor edad, con mayor escolaridad y con mayor contacto con lengua escrita. En estos cursos aparecen las marcas que las convenciones admiten —las comas o los dos puntos—en lugares que éstas preven. Esta marca que delimita segmentos con distinto dinamismo comunicativo tampoco aparece con frecuencia en los escritos de los niños más pequeños, con menos escolaridad y con menor contacto con lengua escrita. Sin embargo, en tales escritos encontramos marcas no previstas para estas funciones —puntos, rayas, espacios—en lugares que, si bien pueden interpretarse como lugares con distinto dinamismo comunicativo, pueden ser también simplemente huellas de detenciones en el proceso de planificación y textualización. Podemos decir, por consiguiente, que la marca gráfica que colabora en la actualización del enunciado es propia de los escritos de niños que están explorando función, lugar y clase de marca en el interior del enunciado: los niños del tercer curso de la escuela urbana y del quinto curso de la escuela rural.

Si relacionamos estos resultados con los que hemos descrito en el apartado anterior, ***confirmamos que los niños van desde la marcación del texto, como configuración totalizadora, a la marcación de las partes.*** Así, como hemos visto, todos los textos presentan las marcas gráficas que segmentan las partes iniciales y terminales y la mayoría presenta marcas que, en su interior, señalan los movimientos centrales que organizan el discurso —en la carta, los núcleos textuales de autopresentación y la solicitud de presentación del interlocutor; en el cuento, los tres motivos—. Las marcas entre los enunciados disminuyen en los segmentos en los que se establece mayor grado de continuidad.

Ahora bien, en el interior del enunciado, las estructuras más señaladas son las seriaciones; le siguen aquellas construcciones más independientes, como los vocativos, que tienen un valor fático y no establecen relación gramatical con el resto del enunciado; también aparecen marcas que delimitan segmentos con distinto dinamismo comunicativo y, finalmente, los segmentos menos delimitados con marca gráfica son los incisos. Podemos establecer, entonces, una regularidad más abarcadora tanto para la aparición de marca entre enunciados como para la aparición de marca en el interior de un enunciado: ***las marcas gráficas aparecen cuando los segmentos se despliegan en paradigma, cuando establecen una fuerte relación con el interlocutor y cuando pertenecen a distintas dinámicas informativas.***

1.4.Respecto de la función de calificación y la marca gráfica

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Recordemos que, además de la función de segmentación que hemos analizado en los apartados anteriores, hemos reconocido a la marca gráfica una función de calificación, es decir, una función relacionada con el señalamiento de la modalidad de un enunciado y las jerarquías enunciativas. Nos ocuparemos, en primer lugar, de los signos de interrogación y de exclamación que indican las modalidades marcadas.

En general, los enunciados interrogativos presentan más marca gráfica en las escuelas urbanas que en la escuela rural, aunque en esta última el porcentaje de señalamiento supera el 50 %. Por el contrario, los enunciados exclamativos poseen un porcentaje más alto de marca gráfica en el quinto curso que en el tercero, independientemente de la clase de escuela. Ahora bien, así como observamos niños que siempre colocan marca gráfica en estos enunciados y otros que nunca lo hacen, observamos en otros niños un uso inestable. Entendemos que son estos últimos casos los que nos presentan las mejores oportunidades para investigar los factores que inciden en el señalamiento por medio de marca gráfica.

El problema de la relación entre la calificación del enunciado a través de la marca gráfica tiene que ver con la discriminación entre usos y estructura. Así, cuando la misma estructura tiene distintos usos, como en el caso de los enunciados interrogativos, los niños utilizan la marca gráfica para discriminar un valor de los otros. En efecto, cuando observamos en los niños un uso inestable de la marca

gráfica es porque la utilizan sólo en los enunciados interrogativos que tienen el valor de preguntas reales, no en aquellos enunciados interrogativos que son preguntas confirmativas, retóricas, peticiones, propuestas, etc.

Ahora bien, cuando una estructura porta ya en sí la función —como los enunciados exclamativos *–cu*, que contienen ya una palabra que pondera o intensifica algo que afecta al hablante, o las interjecciones, palabras cuyo significado es ya netamente expresivo— los niños más pequeños no colocan los signos exclamativos, porque la marca sería redundante. Cuando el enunciado no porta en su estructura la modalidad exclamativa, los niños utilizan estas marcas gráficas para cambiar la fuerza ilocutoria del enunciado.

Con respecto a la calificación del enunciado en el discurso referido, cabe decir que ***ciertamente el discurso directo, como sostiene la investigación psicogenética, parece ser un espacio privilegiado para que se concentren las marcas gráficas***. Sin embargo, esta aserción explica mejor lo que sucede en los cuentos de la escuela urbana que lo que sucede en los cuentos de la escuela rural. Por esa razón, creemos que es necesario distinguir el requerimiento del lenguaje, la fuerza de las convenciones y la actuación del niño. Como ya hemos dicho, optar por (re-)presentar el discurso reproducido, supone, como sostiene Lucy (1993), priorizar la forma específica de la emisión antes que su contenido. Por consiguiente el discurso directo, al priorizar las cualidades expresivas de una expresión, potencia la posibilidad de presencia de marcas gráficas que no sólo indicarán la jerarquía enunciativa en el enunciado, sino también la fuerza ilocutoria de lo dicho.

Sin embargo, nuestros datos señalan con claridad algo que no se pone de relieve en la investigación psicogenética (Cfr. Cap. 2 § 2.2.1): ***la clase de interacción con lengua escrita es un factor indispensable para explicar la diferencia entre aquellos que señalan mayoritariamente por medio de marcas gráficas el discurso directo y aquellos que lo hacen en menor medida***. Probablemente también puede explicar esta diferencia la fuerza de las convenciones que prescriben el señalamiento gráfico en este lugar. Si tenemos en cuenta este factor, es fácil explicar porqué cuando la fuerza de la escolaridad es mayor aparece con más frecuencia la marca gráfica en este lugar y con un alto grado de convencionalización desde su surgimiento.

1.5. Respecto de la relación entre marcas gráficas y recursos verbales

Hemos visto que los niños construyen un texto escrito haciendo uso de recursos gráficos y de recursos verbales. La frecuencia de aparición de ambas clases de recursos y el modo en que interactúan depende del contacto e interacción del niño con lengua escrita y del género discursivo. De este modo, podemos observar fundamentalmente tres situaciones en los escritos.

En la primera situación los recursos gráficos funcionan por sí mismos como indicadores que facilitan la interpretación del lector, tanto en la segmentación como en la calificación de unidades del texto escrito. Estos recursos gráficos interactúan de manera complementaria con los recursos verbales. Podemos señalar así una coordinación entre las dos clases de recursos en la construcción del texto. De este modo, por ejemplo, cuando encontramos una marca gráfica fuerte en una carta o en un cuento, existe una alta posibilidad de que encontremos un organizador que conecta segmentos textuales indicando, en la carta, una progresión de la conversación, y en el cuento, la conformación y jerarquización del relato. El organizador indica la clase de relación que existe entre los segmentos delimitados. Recursos gráficos y verbales cooperan para conformar un texto que pone ante los ojos la organización del discurso, una organización que en estos textos se manifiesta, al mismo tiempo, tanto en la materia verbal como en la materia gráfica. Estos escritos se encuentran fundamentalmente en el quinto curso de la escuela urbana y, en menor medida, en las cartas del quinto curso de la escuela rural.

En la segunda situación, los recursos gráficos están presentes en el texto escrito como recursos necesarios de segmentación y calificación de unidades, pero no constituyen recursos suficientes para dar cuenta del sentido de la parte a la que afectan. Entendemos que es así porque su presencia se acompaña de recursos verbales que atenúan el recurso gráfico o que lo refuerzan. Así, en algunas cartas y en muchos cuentos, podemos encontrarnos con un enunciado "cerrado" por la presencia de una marca gráfica fuerte, como un punto. De ese modo se indica al lector que la unidad ha concluido. Podríamos pensar, entonces, que no hay una relación estrecha entre este enunciado y el siguiente. Sin embargo, el enunciado siguiente se inicia con una conjunción copulativa. Este nexo indica la necesidad de

establecer una relación con el enunciado anterior (o con los enunciados anteriores), con el objeto de cumplir con necesidades semánticas, discursivas o incluso rítmicas. En este caso, dos recursos casi excluyentes —uno gráfico, el punto, y uno verbal, la conjunción copulativa— se reúnen con el objeto de cumplir con los respectivos propósitos de segmentación y relación, pero también para atenuarse mutuamente. Vemos con frecuencia ese fenómeno en los escritos del tercer curso de ambas escuelas y en los cuentos del quinto curso de la escuela rural.

Podemos observar un fenómeno semejante en los cuentos del tercer curso de la escuela urbana, particularmente en el discurso directo: el límite entre el sintagma que contiene el verbo de decir y la cita directa está señalado por marcas gráficas; sin embargo, se reitera nuevamente el sintagma que contiene el verbo de decir, como una manera complementaria de expresar el límite entre dos enunciaciones de distinta jerarquía. En este caso, un recurso verbal, como la repetición léxica, refuerza los recursos gráficos.

Apreciamos, por tanto, una diferencia notable entre recursos gráficos y recursos verbales. El recurso gráfico nunca es redundante y tampoco contradice otro recurso gráfico. Cuando se duplica el mismo signo, como en el caso de los signos de exclamación, o se acumulan recursos distintos en un segmento (como el color, subrayado, tamaño y tipo de letra) las marcas gráficas se potencian entre sí y producen como efecto un aumento de énfasis. En cambio, en ocasiones se produce una redundancia del recurso verbal en relación con el recurso gráfico. Probablemente porque los niños perciben que el recurso gráfico no es suficiente por sí mismo para segmentar o calificar. En efecto, el valor de un recurso gráfico parece más difícil de asir para los niños que un recurso verbal, porque su valor depende enteramente de convenciones específicas de la escritura. Encontramos también otras situaciones en las que un recurso verbal duplica el recurso gráfico: aparece la palabra firma en el lugar de la firma en la carta o palabras organizadoras propias del texto teatral cuando en el cuento se da una sucesión de turnos de habla sin el sintagma que contiene el verbo de decir. En efecto, en este último caso se produce una superposición de recursos gráficos (rayas de diálogo y cambio de renglón) y recursos verbales (los nombres de los personajes).

Finalmente, podemos distinguir una última situación. ***Los recursos verbales "suplen" en muchas ocasiones la presencia de recursos gráficos. En efecto, a pesar de la ausencia de recursos gráficos que la delimiten o la califiquen, encontramos en la misma cadena verbal indicaciones acerca de la manera en que debe ser interpretada.*** Los recursos verbales cumplen las funciones de la marca gráfica, tanto las de calificación como las de segmentación. Así, los niños no colocan signos de interrogación en una pregunta, pero acompañan la pregunta por la indicación *te voy a hacer otra pregunta*. No utilizan punto y aparte, pero registramos en la carta la repetición de expresiones como *te voy a contar que, y también te quiero decir que, te quiero decir que* que encabezan cada segmento que trata un tópico determinado. Las citas directas están "encerradas" por una duplicación del sintagma que contiene el verbo de decir y no por marcas gráficas. Probablemente, como interpreta Ferreiro (1996), no hay marcas gráficas porque ya se ha indicado verbalmente el límite de la intervención del personaje, a través de la duplicación de este sintagma que abre y cierra el segmento. Hemos visto también que los niños más pequeños no colocan marca gráfica en el enunciado exclamativo cuando el mismo enunciado (la interjección) o un elemento verbal del enunciado (las palabras *-cu*) indican la modalidad. De la misma manera, en muchos cuentos desaparece la marca gráfica del límite entre enunciados, pero se encuentra en su lugar un indicador de conexión, como la conjunción copulativa, que señala la existencia de una relación entre los sucesos referidos.

De este modo, podríamos decir que los recursos verbales se bastan a sí mismos para indicar la manera en que el lector debe interpretar lo que lee. Sin embargo, no deberíamos decir que los recursos verbales "reemplazan" a los recursos gráficos, porque si bien podemos entender que, desde el punto de vista del sentido, se reemplaza un recurso gráfico por un recurso verbal, aquél es irreemplazable desde el punto de vista de la función. En efecto, una marca gráfica agiliza la lectura porque pone ante los ojos las articulaciones del sentido; una expresión verbal no lo hace, aunque también se utilice para delimitar o para calificar el enunciado.

Finalmente puntualizaremos que no podemos adscribir categóricamente los textos escritos por los niños de un curso o una clase de escuela determinada a una de las tres situaciones que hemos establecido respecto de la clase de relación que

establecen los recursos gráficos y los recursos verbales en un texto. En efecto, sólo podemos establecer esta relación en términos prototípicos, es decir, algunos textos escritos por niños de un curso determinado son representativos de una u otra situación; sin embargo, no todos los textos escritos por los niños del mismo curso son homogéneos, sino que se acercan en mayor o menor medida a las tres situaciones planteadas. Los textos prototípicos de la primera situación, es decir, aquellos en los que los recursos gráficos y los recursos verbales actúan de manera complementaria, están escritos por los niños del quinto curso de la escuela urbana. Los textos prototípicos de la segunda situación, es decir, aquellos en los que los recursos gráficos son recursos necesarios pero no suficientes para segmentar y calificar el discurso, fueron escritos por los niños del tercer curso de la escuela urbana. Los textos protípicos de la tercera situación, es decir, aquellos en los que los recursos verbales cumplen por sí mismos las funciones de segmentación y calificación de los recursos gráficos, fueron escritos por niños del tercer curso de la escuela rural. Los textos escritos por el quinto curso de la escuela rural pueden ubicarse en las tres situaciones descritas.

2. Regularidades surgidas del análisis de las entrevistas: concepciones infantiles acerca de la marca gráfica

En las entrevistas realizadas a los niños durante el proceso de revisión hemos indagado, por una parte, si existe una relación entre la manera de pensar la marca gráfica y las imposiciones del universo del discurso y, por otra parte, la forma en que los niños piensan la relación entre marcas gráficas y recursos verbales. En estas conclusiones daremos cuenta de ambos problemas, es decir, cómo inciden las restricciones que plantea el universo del discurso en el uso de marcas gráficas cuando los niños componen su texto y qué lugar otorgan a las marcas gráficas, recursos visuales específicos de la escritura, para resolver los problemas de segmentación y calificación que plantea la cadena verbal.

2.1. El universo discursivo y la marca gráfica

Indudablemente el género discursivo opera como un principio de inteligibilidad que orienta la acción lingüística del sujeto. Recordemos que el interaccionismo sociodiscursivo sostiene que la realización efectiva de una acción lingüística en una situación determinada procede de la explotación de las formas comunicativas que están en uso en la sociedad, es decir, de los géneros discursivos, y del uso de los recursos que provee una lengua natural. Para esta línea de investigación, el pensamiento consciente se conforma a través de la práctica lingüística orientada por la semántica social que conforman los géneros discursivos (Cfr. Cap. 2 § 2.2.3). Ciertamente es así, pero no deja de ser una afirmación bastante general. La diferencia de clase de escuela que hemos introducido en la investigación nos ha permitido confirmar, además, que los grupos sociales son portadores de género. Por lo tanto, los niños que pertenecen a distintos grupos sociales tienen distinto grado de experiencia con los géneros discursivos.

Este hecho incide poderosamente en la forma en que los sujetos establecen la relación con el lenguaje y el género discursivo cuando escriben. Así, por ejemplo, la escritura de cartas pertenece a una práctica social más restringida. Por lo tanto, a los niños con menor experiencia con lengua escrita les resultó más difícil apropiarse del discurso, de su propósito, situarse enunciativamente y organizar su texto. Por el contrario, el cuento forma parte de una práctica social más extendida, especialmente en las zonas rurales, en donde la narración de tradición oral todavía es importante. De ahí que a los niños les haya resultado más fácil instalarse en el mundo del discurso, en su propósito y en los parámetros de organización. Por esa razón, el problema radicó más bien en cómo pasar de la circulación de un relato oral a narrar por escrito.

Daremos cuenta de la forma en que los niños responden, cuando definen gráficamente un texto mientras textualizan, a las restricciones que les plantea el universo del discurso en el que conciben su escrito. Recordemos que del análisis de los textos se desprende que la carta y el cuento escritos por el mismo niño presentan variaciones en cuanto a cantidad y clase de marca gráfica. Las reflexiones que los pequeños realizan sobre el uso de las marcas gráficas cuando revisan los textos aluden a las posibilidades y limitaciones que les plantean los mundos discursivos específicos en los que tales textos se conciben. Consideraremos a continuación las

características de los géneros discursivos a las que aluden los niños para dar cuenta de su uso de las marcas gráficas.

La carta pertenece al orden de lo escrito en el sentido en que impone un diseño gráfico. Haroche-Bouzinac sostiene al respecto: "La façon de remplir l'espace obéit a des règles. La coutume qui consiste à n'utiliser que le recto de la feuille est une rémanence d'une pratique ancienne" (1995: 40). Todos los niños tratan con mucho cuidado la manera en que se recorta el texto en el espacio cuando escriben la carta. En efecto, escribir una carta es disponer en el espacio. Gran parte de sus reflexiones se orientan pues, al diseño de la página, a conservar las proporciones gráficas, a la inteligibilidad de lo escrito: *casi no escribí nada aquí, muy cortito, porque si no queda como todo junto, dejo un renglón (...) para que se entienda, dejo sangría para esto*.

Por el contrario, el cuento no pertenece en principio al orden de lo escrito, pues es un cuento de tradición oral. Se textualiza infinidad de veces sin necesidad de recursos gráficos y esto se puede apreciar con claridad en las escuelas rurales en donde nunca está necesariamente asociado a las marcas gráficas, salvo en la necesidad de la adecuación gráfica a la estructura tripartita del cuento. Sin embargo, los niños de la escuela urbana, incluso cuando escriben el cuento, se imponen fuertes exigencias gráficas. Ya no se trata sólo del imperativo de la correlación que los niños establecen entre la organización del cuento en situación inicial, motivos y evaluación y la segmentación gráfica. Los niños respetan las reglas de uso del espacio cuando incluyen discurso directo, desechan partes del cuento que no son imprescindibles como la evaluación o seleccionan marcas débiles de segmentación para cumplir también en el cuento con la regla de uso de una sola plana que Haroche Bouzinac atribuye a la carta (*no me parece que quede lindo*, sostiene Ana Sol para eliminar la evaluación del cuento que rompería la unidad de la página; la preocupación de Juan José al finalizar de escribir el cuento es también conservar la unidad página-cuento: *¿alcanzará? ¡justito!*).

La dimensión enunciativa es otro de los factores que debemos tener en cuenta para explicar la aparición de marcas gráficas. En la carta la distancia enunciativa es mínima: la relación entre el yo y el tú se establece de manera directa. Como sostiene Landowsky (1997), en la pequeña frase "aquí, ahora, yo estoy, *escribiéndote*, a ti" se

funda el género epistolar, pues es una verdadera matriz de producción textual. Esta característica de la relación enunciativa hace que, en la carta, sea mayor la presencia de enunciados que se orientan hacia el otro, enunciados interrogativos, particularmente con el valor de preguntas, y de enunciados exclamativos en los que el hablante expresa el alto grado de una propiedad que atribuye a una entidad. Por esa razón se potencia la presencia de marcas gráficas que califican enunciados interrogativos o exclamativos, que, como hemos visto, son aquellas a cuyo valor los niños son más sensibles. En muchos escritos es la única clase de marca gráfica que los niños consideran necesario utilizar y de cuya ausencia se percatan: *aquí había una cosa que no tenía signo de interrogación*, opina Augusto, un niño del tercer curso en cuanto termina de leer la primera versión de su carta.

En el cuento, el uso del discurso directo posibilita la introducción de las marcas que califican al enunciado, ya no sólo las que dan cuenta de la modalidad del mismo, sino también de aquellas que señalan las jerarquías enunciativas. Sin embargo, esto sucede fundamentalmente en la escuela urbana, pues en la escuela rural no siempre la presencia de discurso directo conlleva marca gráfica. Los niños siempre tienen claras las condiciones de uso de esta clase de marca, debido a la fuerza de la enseñanza: la raya se usa *cuando uno dice algo, porque dice*, opinan; el espacio se usa en cada turno de habla porque *así dijeron/ siempre que viene/ un nuevo coso/ tiene que ir abajo.*

En el cuento tanto la temporalidad en el nivel de la enunciación como en el nivel del enunciado tiene una fuerte incidencia en el uso de marca gráfica. Narrar supone un todo accional dinámico, en el que las acciones se suceden causal y cronológicamente. Esta sucesividad en el enunciado narrativo tiene su correlato en la forma en que los niños, particularmente los niños de la escuela urbana, piensan la marca gráfica, pues seleccionan una u otra clase de marca según los grados de distancia temporal que separan los hechos de los que dan cuenta los enunciados o según la necesidad de suspender o acelerar el tiempo en el relato. Así, Ana Sol sostiene que los puntos suspensivos se utilizan cuando *queremos que espere un rato el cuento,* o que seleccionaría coma *si estaría (sic.) siguiendo lo que pasó en ese momento* y punto si no es ese el caso; Alfredo sostiene que utiliza coma entre dos

enunciados porque *acá dice lo que sembró y allá ya fue después de un rato cuando va a cosechar*.

Ahora bien, si consideramos la temporalidad en el nivel de la enunciación narrativa, ya no nos enfrentamos a la sucesión, sino al presente continuo: "el sujeto enunciante inaugura el tiempo presente y se mantiene en un presente continuo, para dar cuenta, desde ese presente, de la movilidad temporal de los acontecimientos que son objeto de su discurso. Es decir que, en lo que atañe a la enunciación, no hay posiciones temporales sucesivas, sino un prolongado y renovado presente" (Filinich 1999: 5). Este presente continuo tiene un efecto contundente en los relatos de los niños de la escuela rural, en los que apreciamos la ausencia de marca gráfica en todo el relato o en el interior de los motivos, o la segmentación con marcas débiles. Los niños realizan segmentaciones con marcas débiles porque el cuento *continúa ahí nomás* o no realizan ninguna segmentación porque la narración *sigue y sigue imparable*.

La diferencia en la organización secuencial del contenido temático en las dos clases de texto que estamos considerando tiene también una clara repercusión en las unidades que los niños segmentan con marcas gráficas. Puesto que uno de los propósitos de la carta era la autopresentación, se imponía una organización descriptiva. En esta clase de secuencia se aspectualiza el tema-marco —el yo— y se sigue una discontinuidad de entidades temáticas que está estrechamente relacionada con las unidades que los niños segmentan con marcas gráficas. En efecto, los niños perciben las unidades a segmentar gráficamente en función de la clase de progresión temática que se establezca entre los enunciados, tal como hemos visto ya (Cfr. Cap. 4 § 3.2). Cuando estamos ante un conjunto de enunciados con progresión temática lineal o una progresión con tema constante, los niños no segmentan lo que perciben como una unidad. Sólo cuando hay un cambio de entidad temática los niños segmentan con marca gráfica y justifican: *ya no habla de mí, habla de mis hermanos*. Seleccionan la clase de marca según estos criterios: punto *porque estábamos hablando de otra cosa* o porque *sigo diciendo de la escuela*, punto y aparte *porque ya no se trata de la escuela*. Los niños ordenan sucesivamente los objetos de la descripción en el espacio material del texto, pero recortan las unidades gráficas en función de las entidades temáticas que clasifica y organiza.

En el cuento, por el contrario, los niños segmentan unidades con marcas débiles porque siempre están ante las mismas entidades temáticas (*habla del zorro y el quirquincho*) o segmentan las unidades que tienen que ver con la estructura discursiva, esto es, como ya dijimos, con la conformación tripartita del relato. En las escuelas rurales los motivos son, en bastantes ocasiones, las únicas unidades segmentadas en el cuento, mientras en las escuelas urbanas son las unidades segmentadas con las marcas más fuertes. Así, Cristina, como tantos niños, en el cuento coloca punto al finalizar el último enunciado que da cuenta del primer motivo, *porque ahí termina de la papa,* así como sabe que *ahora empieza del* trigo. Coloca nuevamente punto cuando termina de relatar el segundo motivo porque *ahí termina del trigo* y sabe que debe seguir *del maíz (sic.)*.

En este sentido, coincidimos con la aserción de Kress (1994 [1982]), respecto de que la segmentación realizada por los niños en el texto escrito tiene una motivación textual y no sintáctica (Cfr. Cap. 2 § 2.1.2.). En efecto, ***las unidades que los niños perciben primero tienen una naturaleza textual: en los segmentos descriptivos de la carta las unidades se delimitan por entidades temáticas, en el cuento, por motivos.***

A continuación señalaremos en un cuadro las características del género que inciden en el uso de marca gráfica en los niños:

CARTA		CUENTO	
Características de la clase de texto y del mundo discursivo	Efectos en los sujetos que escriben	Características de la clase de texto y del mundo discursivo	Efectos en los sujetos que escriben
Práctica social más restringida	A los sujetos con menor interacción con lengua escrita les es más difícil apropiarse del discurso y organizarlo.	Práctica social más extendida	Los sujetos se instalan con más facilidad en los parámetros del mundo del discurso, porque les resulta más familiar.
Orden de lo escrito	Hay un diseño escrito a priori que hace que los niños otorguen la máxima prioridad a la disposición en la página, tanto en las partes iniciales y finales como en el interior del texto.	Orden de lo oral	No hay diseño escrito a priori, lo que hace que no sea la dimensión prioritaria en la revisión. Sin embargo, los niños buscan adecuar la estructura gráfica a la discursiva. Los niños de la escuela urbana incorporan en mayor medida el cuidado por la disposición espacial.

La distancia enunciativa es mínima	La fuerte relación yo-tú conlleva el cambio de modalidades: asertiva, interrogativa y exclamativa. Este hecho está en estrecha relación con la aparición de marca gráfica que califica los enunciados.	La distancia enunciativa es máxima en el discurso narrativo, salvo cuando el cuento incluye discurso directo.	El cambio de discurso narrativo a discurso referido constituye una ocasión de señalamiento gráfico, tanto en el cambio de discurso narrativo-discurso referido, como en la aparición de enunciados modalizados, particularmente en la escuela urbana.
Espacialización	La percepción de la manera en que se recorta el texto en el espacio puede ser la razón central para que los niños seleccionen una u otra marca, aunque siempre las decisiones gráficas conservan cierto grado de relación con la jerarquización tanto de núcleos textuales como en el interior de un núcleo textual.	Temporalización	El tiempo de la enunciación no se detiene hasta que no se termina el cuento, por lo tanto excluye la presencia de marca gráfica en la escuela rural. Ese tiempo se detiene en los motivos, en los que el cuento se reinicia. En ese lugar frecuentemente se encuentra alguna marca gráfica o acumulación de marcas. La sucesión temporal característica en el nivel del enunciado hace que los niños de la escuela urbana asignen valor temporal a la marca gráfica que se sitúa entre los enunciados del cuento.
Organización secuencial de su contenido temático: descriptivo	Los niños ordenan sucesivamente los objetos de la descripción en el espacio material del texto, pero recortan las unidades gráficas en función de las entidades temáticas que clasifica y organiza. El cambio de entidades temáticas conlleva la posibilidad de percepción de unidades y de su señalamiento gráfico; en los segmentos que responden a una sola entidad temática no hay marca gráfica.	Organización secuencial de su contenido temático: narrativo	Las entidades temáticas del discurso, que los niños identifican con los personajes, permanecen estables; por lo tanto, es más difícil percibir los cambios. No colocan marcas o seleccionan las marcas más débiles de la escala.

Confirmamos así que los dos géneros discursivos, epistolar y narrativo, imponen una serie de constricciones que hacen que los niños no utilicen ni piensen la función de la marca gráfica de la misma manera cuando escriben una y otra clase de texto. En efecto, si bien los principios con los que operan son los mismos —posición enunciativa, tiempos de la enunciación y del enunciado, progresión temática, permanencia o cambio de entidades temáticas, organización secuencial— cada clase de texto hace que estos principios se actualicen de modos diferentes en la segmentación y calificación de unidades del texto escrito. Ahora bien, las restricciones discursivas son las mismas para todos los sujetos; sin embargo, la forma en que los niños responden a tales restricciones no es siempre igual. La intensidad de interacción con lengua escrita es el factor que más incide en la forma en que los niños resuelven los problemas que plantea el género durante la textualización.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

2.2. La cadena verbal y la marca gráfica

La segunda cuestión que afrontaremos es la forma en que los niños establecen la relación entre los recursos gráficos y los requerimientos y recursos de la cadena verbal, cuando resuelven los problemas de segmentación y calificación, que, según hemos visto, son las funciones que desempeña la marca gráfica en el interior del texto. Hemos aislado tres clases de comportamiento en la resolución de estos problemas durante la revisión. Si bien no podemos establecer una relación categórica entre tales comportamientos con el curso y clase de escuela, confirmamos que la frecuencia y clase de interacción con lengua escrita es un factor decisivo cuando los niños deben pensar la relación entre la cadena verbal y los recursos gráficos.

Los niños que asisten a la escuela urbana, en especial aquellos que tienen mayor grado de escolarización optan por resolver los problemas de segmentación y de calificación por medio de marcas gráficas. Establecen, asimismo, una estrecha relación entre los recursos verbales y los recursos gráficos, que se puede apreciar con claridad cuando trabajan simultáneamente sobre organizadores y marcas gráficas (Sabrina opina cuando decide reemplazar una coma en la primera versión de su cuento: *entonces ponemos punto aparte y sacamos el "pero", [en su lugar] podríamos poner "inmediatamente";* María Victoria opina cuando lee la repetición

de un organizador en su cuento *acá para no poner tanto "entonces" "entonces" pongo coma)*. También pueden establecer la relación entre las marcas gráficas que delimitan el discurso directo y las repeticiones verbales del sintagma que contiene el verbo de decir. Al mismo tiempo, los niños acuden a la marca gráfica para resolver:

- problemas de ambigüedad (Ana cuando descubre las dificultades de interpretación que plantea la ausencia de marcas en su escrito resuelve: *ahí coma, ahí punto aparte*)
- problemas de segmentación del texto (ante la necesidad de indicar a su interlocutor un cambio de tema, Catia opina *pongo un punto y coma ya para empezar a hablar de otras cosas*)
- problemas de segmentación en el interior del enunciado (Ana Sol diferencia su padre y su hermano que tienen el mismo nombre mientras escribe y piensa en voz alta: *Marcos/entre paréntesis/ mi hermano*)
- problemas de calificación (Augusto cuando termina de leer la primera versión de su carta opina: *bien, pero aquí hay una cosa que no tenía signo de pregunta*)

Podemos sostener así que los niños son capaces de establecer una relación entre estas dos variables, recursos gráficos y verbales, y pensar los dos componentes simultáneamente para cambiar una de las variables si ha cambiado la otra, sustituir una por otra, eliminar una de ellas si están duplicadas o restaurar una variable si no estaba considerada. Por esa razón, durante la revisión tienden a disminuir la cantidad de recursos verbales que conectan o califican los enunciados en la primera versión y otorgar más relevancia a los recursos gráficos.

Podemos conformar un segundo grupo con los niños que no pueden relacionar estas dos variables, verbal y gráfica, de modo que, o bien una modificación en un ámbito no desencadena modificaciones en el otro, o bien piensan sólo en términos de las interrelaciones que se producen en el ámbito gráfico, sin relacionarlas con los requerimientos y la organización de la cadena verbal. En este grupo colocamos también los niños que pueden reconocer cuándo es necesario colocar una marca gráfica, pero no siempre saben exactamente en qué lugar es necesario colocarla. Confirmamos así los resultados de la investigación de Passerault (1991), que sostenía que los niños dominaban rápidamente las representaciones

relativas a las condiciones de uso de una marca, mientras que les planteaba más problemas las representaciones relativas a las reglas de puesta en acción propiamente dicha. En este nivel se sitúan los niños con menos escolarización de la escuela urbana y los niños con más escolarización de la escuela rural.

Finalmente, en la tercera categoría situamos a los niños que priorizan los recursos verbales a los recursos gráficos cuando deben solucionar problemas de organización del texto (Rita resuelve avisar a su interlocutora que ya no hablaría de su familia sino de la escuela diciendo *y ahora te cuento de la escuela*, pues en su opinión una marca gráfica no puede indicar por sí misma el cambio de tema), de segmentación de enunciados o de partes de enunciados (Patricia opina que no hay manera de solucionar un problema de ambigüedad en el interior del enunciado, problema que tiene una posible solución gráfica) y de calificación (Jesica deja un espacio después de una pregunta *para que ella ponga*). Siempre se trata de niños que sólo han entrado en contacto con lengua escrita en la escuela rural, pero que no han interactuado con ella como usuarios activos, esto es, como lectores y productores de texto. En estos casos, los niños asocian las marcas gráficas a textos escritos escolares o a textos escritos por otros: son marcas propias de las "lecturas" que copian en la escuela y no cumplen función alguna en un escrito con verdadera función comunicativa (Patricia opina que un cuento con segmentación interna *está mal escrito, así no se escribe un cuento sino una lectura*; Diego conoce el uso de comas, puntos, rayas de diálogo, pero sostiene que él no usa *nada* porque *es lindo escribir,* incluso borra las marcas que coloca (en los lugares correctos) a instancias de la entrevistadora *porque es más bien*; Felipa opina que los puntos se usan *cuando copiamos lecturas*, pero sostiene con firmeza: *yo no los uso*). Ciertamente muchos de ellos sí conocen las marcas más conocidas, saben para qué se usan y aun pueden colocarlas con acierto en su propio texto si se requiere que lo hagan; pero no consideran pertinente colocarlas en su texto, que cumple perfectamente sus propósitos comunicativos sin necesidad de ellas.

En síntesis, de las entrevistas concluimos que ***la forma en que los sujetos utilizan las marcas gráficas en su escrito está en estrecha relación con las respuestas que los niños dan a las restricciones del universo del discurso, respuestas que dependen, a su vez, del grado y clase de interacción que los sujetos***

han tenido con el lenguaje escrito. De tal factor depende también la posibilidad que tienen los niños para establecer una relación entre las dos variables involucradas en la composición del texto escrito, a saber, los requerimientos de la cadena verbal y los recursos que ésta provee y los recursos gráficos, los recursos visuales específicos de la escritura. A mayor interacción con lengua escrita, mayor posibilidad de establecer una relación entre ambas variables, a menor interacción con lengua escrita, menor relación entre las mismas e incluso negación de la pertinencia de la marca gráfica en un texto con valor comunicativo, negación que no supone desconocimiento lingüístico.

3. Reflexiones finales

Nuestro estudio ha pretendido avanzar respecto de la comprensión de cómo los niños se relacionan con marcas de la zona visuográfica, cuyo particular interés reside en que constituyen la zona más específica y la más dinámica del sistema de escritura. Creemos que hemos introducido variables de análisis que no estaban consideradas en un campo que está todavía en vías de constitución.

En efecto, al definir nuestro ***objeto de estudio*** como zona visuográfica hemos ampliado la visión de los estudios de adquisición de marcas gráficas. Recordemos que casi todos los estudios lingüísticos y psicolingüísticos que conforman los antecedentes de esta investigación, con la sola excepción de Jaffré (1988), se autodefinen como estudios sobre puntuación, aunque en realidad muchos de ellos incluyan de hecho marcas como el espacio o unidades gráficas como el renglón y la página (Edelsky 1983, Kress 1994 [1982], Schneuwly 1988) , o declaren la necesidad de definir mejor la relación entre puntuación y otras marcas gráficas de presentación como el espacio y las mayúsculas (Vieira Rocha 1994, Ferreiro 1996). Hemos procurado precisar los componentes de esta zona, sus funciones y sus ámbitos de funcionamiento, dedicándonos en particular al enunciado y el texto.

En los escritos de los niños estudiamos las marcas gráficas que se sitúan en las partes iniciales y finales y las que se sitúan en los núcleos textuales. Pudimos así establecer un continuum conformado por el ***color, subrayado, tamaño, tipo de letra, espacio de puesta en página, puntuación en las partes iniciales y finales, espacio***

interno, puntuación en los núcleos textuales y dar cuenta de las interrelaciones que mantienen entre sí, particularmente en cuanto a las posibilidades de uso de las mismas por parte de los niños. Por otra parte, al estudiar el uso de las marcas según sus funciones de segmentación y calificación hemos avanzado con base empírica en un ámbito poco estudiado, el uso infantil de marcas en el interior del enunciado, y en otro prácticamente inexplorado: el estudio del uso infantil de las marcas que califican al enunciado, como los signos de interrogación y exclamación. Entendemos, sin embargo, que sólo hemos abierto un camino. Queda mucho por investigar en relación con este tema, particularmente respecto de las marcas menos estudiadas por la lingüística y la psicolingüística: color, subrayado, tamaño y tipo de letra.

El estudio de la ***incidencia de los géneros discursivos en el uso de puntuación*** resulta otro aporte. En efecto, la mayoría de las investigaciones se ha realizado con textos narrativos, sea relatos de vida cotidiana, como en el caso del cognitivismo, sea cuentos tradicionales que incluían discurso directo, como en el caso del constructivismo psicogenético. La variable género discursivo ha sido introducida por el interaccionismo sociodiscursivo que contrastó dos tipos de texto situados en el polo del discurso teórico: texto informativo y texto argumentativo, concretamente, un instructivo de juegos y una carta de lectores. Estudios lingüísticos y psicolingüísticos, particularmente el cognitivismo, realizaron también estudios contrastivos entre secuencialidad descriptiva y narrativa. Los estudios psicolingüísticos, como ya dijimos, coinciden con respecto al porqué de la incidencia que tiene la variación de género en el uso de la marca gráfica: la variación real está dada por el grado de organización de la representación disponible en memoria, según sea el esquema que funcione en los tipos de texto propuestos (Fayol 1991, Schneuwly 1988).

A diferencia de estas investigaciones, nosotros hemos realizado un estudio lingüístico basado en la definición de los mismos entornos verbales en los dos géneros, entornos que se delimitaron tomando como referencia las funciones de las marcas gráficas. No hemos intentado conceptualizar las operaciones psicológicas que subyacen a estos fenómenos lingüísticos de manera de convertirlas en la instancia interpretativa final. Coincidimos con la investigación lingüística de Kress (1994

[1982]), en realidad orientada al estudio del desarrollo de la noción de oración (*sentence*) en los niños, en sus tres puntos centrales:

- el modo en que los niños usan la puntuación forma parte del proceso mayor de aprendizaje de un nuevo modo de lenguaje, el lenguaje escrito;
- la segmentación realizada por los niños en el texto escrito tiene una motivación textual y no sintáctica,
- los géneros discursivos ejercen demandas cognitivas y lingüísticas diferentes en la escritura de textos narrativos y no narrativos.

Ahora bien, nosotros, por una parte, hemos ampliado la base empírica del estudio de Kress y, por otra parte, hemos completado el estudio de las distintas demandas que ejercen los géneros discursivos en el uso de marca gráfica, particularmente, las de los géneros epistolar y narrativo.

Finalmente, hemos incluido por primera vez en la investigación sobre marca gráfica la consideración de ***la influencia del entorno en el desarrollo de la comprensión infantil de las marcas gráficas***, que sólo había sido señalada por Edelsky (1983). Su trabajo brinda indicios acerca de la relación entre las experiencias en alfabetización de los niños y el uso de puntuación. Nosotros hemos incluido por primera vez un estudio contrastivo entre usos y saberes de niños de escuelas rurales, con los que muy pocas veces se trabaja en adquisición de lenguaje escrito, y niños de escuelas urbanas. De esa manera, tuvimos la posibilidad de contrastar dos condiciones extremas, comparación que puede revelar mejor el grado de incidencia de la frecuencia y clase de interacción con lengua escrita en los niños. De este modo, hemos podido ampliar teórica y metodológicamente la sugerencia de Ferreiro (1996) en cuanto a la relación que los niños pueden establecer entre recursos verbales y marcas gráficas. En efecto, la afirmación de esta psicóloga se circunscribía sólo a la búsqueda de modos de señalar límites en el discurso directo. Hemos visto que la relación entre ambas clases de recursos se extiende también las funciones de segmentación y de calificación. Demostramos, además, que no se puede dejar de lado la consideración de la frecuencia y la clase de interacción con lengua escrita que tiene un niño para dar cuenta de la forma en que resuelve, con recursos verbales y/o gráficos, las restricciones discursivas y la necesidad de segmentar y calificar lo dicho.

Por otra parte, creemos que nuestros resultados brindan resultados significativos en cuanto a la ***dirección del proceso de adquisición***, que va desde el señalamiento del todo hacia el señalamiento de las partes, y en cuanto a la ***naturaleza*** del mismo, pues hemos dado razones para poner en duda que la adquisición de las marcas gráficas se pueda conceptualizar simplemente como un proceso progresivo de construcción por etapas. En todo caso parece que el uso de marca gráfica también depende de la forma en que el sujeto establece la relación con el lenguaje y con el discurso; relación que en verdad se resuelve cada vez que alguien escribe un texto.

Para terminar, hablaremos de las proyecciones de esta investigación. Los resultados de nuestro trabajo pueden ser utilizados con provecho en la enseñanza de la lengua materna, particularmente en la escritura de textos. Ciertamente sabemos que no se pueden "trasladar" sin más estos resultados a la enseñanza. La didáctica tiene su propio objeto: la complejidad de la enseñanza en los marcos institucionales y áulicos. Esta cuestión exige pensar en las relaciones que establecen los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden cuando interactúan alrededor de objetos culturales en los contextos instituidos a esos efectos, y en los contextos que se instituyen a partir de esta relación.

Sin embargo, hemos aportado razones para afrontar el hecho de que enseñar el uso de las marcas gráficas no se puede disociar del aprendizaje del lenguaje escrito y de la inserción en el modo de operar de la cultura letrada. Podemos ampliar esta hipótesis con una aserción de Wittgenstein, "cuando se le muestra a alguien la pieza del rey en el ajedrez y se dice: "Éste es el rey", no se le explica con ello el uso de esa pieza, a no ser que él ya conozca las reglas del juego". Es decir, no podemos enseñar a alguien el valor y el uso de una pieza de juego si antes esa persona no conoce el sentido del juego y sus reglas.

Traslademos esta reflexión a la enseñanza de las marcas gráficas, tan específicamente escriturales que conllevan toda la relación que el escritor establece con el lector en nuestras circunstancias culturales. No se puede enseñar a un niño a utilizar en un texto marcas gráficas para orientar la lectura y la interpretación de lo dicho, si el pequeño no opera ya en el marco de los criterios y valores propios de la misma cultura escrita. De lo contrario, quizás se logre que el niño conozca el uso escolar de las marcas más frecuentes y que resuelva ejercicios aislados de

calificación y segmentación del enunciado, pero no las utilizará por sí mismo cuando escriba textos completos con valor comunicativo. Sólo convirtiendo a los niños, desde edades muy tempranas, en usuarios activos de la cultura letrada, esto es, en lectores y productores de textos reales, éstos podrán entender el sentido de estas marcas y producir unidades que ya son el resultado de un análisis de segundo orden sobre la escritura.

Sabemos que hemos realizado, simplemente, un aporte a un campo de investigación que se está conformando. Quedan, como siempre, más preguntas que respuestas. Por eso creemos necesario cerrar esta tesis con las palabras de Glaser y Strauss (1963): "la palabra publicada no es más que una pausa en el proceso sin fin de generación de teoría".

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOGRAFÍA

Adam J.-M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, decription, argumentation, explication et dialogue*. Poitiers: Nathan.

Albentosa, J. (1998): "Géneros periodísticos anglosajones. Características de género y registro en las secciones de internacional y de cultura de *The Guardian Weekly*" en Downing Rothwell, A. y otros (coord.) *Patterns in Discourse and Text. Ensayos de análisis del discurso en lengua inglesa*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 79-108.

Alarcos Llorach E. (1968): "Communication orale et graphique" en Martinet, A. (dir.), *Le langage*. Encyclopédie de la Pléiade. Paris: Gallimard, pp. 515-568.

Alonso Cortés A. (1999): "Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas" en Bosque I. y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española. Vol. III. Madrid: Espasa Calpe-Academia de la Lengua Española, pp. 3993-4050.

Alvarado M (1994): *Paratexto*. Bs. As: UBA

Anis, J. (1996): "¿Una grafemática autónoma?" en Catach, N. (comp.) *Hacia una teoría de la lengua escrita.* Barcelona: Gedisa, pp.271-284.

Anis, J. en col. con Chiss J. L. y Puech Ch. (1988): *L'écriture. Théories et descriptions.* De Boeck Université.

Bajtín, M. (1998 [1979])[1]: *Estética de la creación verbal*. México: S XXI.

Benveniste, E. (1979 [1977]): *Problemas de lingüística general I y II*. México: SXXI.

Bereiter C (1980): "Development in Writing" en Gregg L. W. y E. R. Steinberg (eds.) *Cognitive process in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum

Bernárdez (1999): "¿Cómo se hace una descripción?". Conferencia pronunciada en la XIV de la SEL. Cáceres.

Berrendonner A. (1993): "La phrase et les articulations du discours" en *Le Français dans le monde.* Numéro spécial. Kahn G. (Coord). *Des pratiques de l'écrit*. Paris: EDICEF, pp. 20-26.

[1] Colocamos entre corchetes el año de la primera edición cuando hemos utilizado reimpresiones. A lo largo de la tesis sólo hemos dado este dato cuando era necesario que el lector lo tuviera en cuenta para situar las ideas de un autor en la época en que escribió.

Berrendonner, A. & M.-J. Reichler-Béguelin (1989): "Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique" en *Langue Française*. Nº 81, pp. 99-125.

Bilger M. (1995a): "Escribir mejor: la técnica de la redacción" en Teberosky A. y L. Tolchinsky (eds), *Más allá de la alfabetización*. Bs. As: Santillana, pp. 129-155.

(1995b): "Macro-syntaxe et unités discursives" en A.E.S.L.A., *XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones, pp. 21-32

Blakemore D. (1992): "La organización del discurso" en Newmeyer, F. (ed) *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge.* Vol. IV. *El lenguaje en su contexto socio-cultural*. Madrid: Visor, pp. 275-298.

Blanche Benveniste, C. (1985): "Las regularidades configurativas en el discurso del francés hablado: consideraciones lingüísticas y sociolingüísticas" en Vidal Lamiquiz (dir.) *Sociolingüística andaluza 3. El discurso sociolingüístico*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 19-49

(1986): "La escritura del lenguaje dominguero" en Ferreiro E. & M. Gómez Palacio (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Bs. As.: S. XXI, pp. 247-270.

(1997): *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Orphys.

(1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.* Barcelona: Gedisa.

Blecua, J. M. (1984): "Notas sobre la puntuación española hasta el Renacimiento" en *Homenaje a Julián Marías*. Madrid: Espasa Calpe. pp. 120-130.

Bloomfield L. (1933): *Language*. New York: Henry Holt and Company.

1973 [1939]): *Aspectos lingüísticos de la ciencia.* Madrid: Josefina Betancor.

Bolinger, D. (1946): "Visual morphemes" en *Language*. Vol. XXII. New York: Kraus Reprint Corporation, pp. 333-340.

Briz Gómez A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática.* Barcelona: Ariel

Bronckart J-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Paris, Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Brown G. & G. Yule (1993): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.

Brucart J. M. (1999): "La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo" en Bosque y Demonte (op.cit.), vol. I. (pp. 395-522)

Bruner J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bustos Tovar J. J. de (1995): "De la oralidad a la escritura" en *Actas del I Simposio sobre Análisis del discurso oral*. Almería, 23-25 de noviembre de 1994. Universidad de Almería, pp. 11-28.

Calkins L. (1980): "When children want to punctuate: Basic skills belong in context". *Language Arts*. Nº 57, 567-73

Camacho, J. (1999): "La coordinación" en Bosque I. y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, op. cit. Vol. II. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2635-2694.

Catach N. (1973): "Que faut-il entendre par système graphique du français?" en *Langue Française* Nº 20. Paris: Larousse, pp.30-44.

(1980a): "La ponctuation" en *Langue française.* Nº 45. Paris: Larousse, pp.16-27

(1980b): *L'ortographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Poitiers: Nathan.

(1991): "La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite" en *Pratiques*, Nº 70, pp. 49-51.

(1992): "Approches systémiques sur la ponctuation: oralité et écriture" en Cresti E., Maraschio N. y Toschi L. (comp.) *Storia e teoria dell'interpunzione. Atti del Convegno Internazionale di Studi*. Firenza 19-21 maggio 1988. Roma: Bulzoni, pp. 523-537.

(1994): *La punctuation (Histoire et système)*, Col. Que sais-je?. Paris: PUF.

(1996): "La escritura en tanto plurisistema, o teoría de L prima" en Catach, N. (comp.), op. cit., pp. 310-326.

Cazden C., P. Cordeiro y M. Giacobbe (1985): "Spontaneous and Scientific Concepts: Young Children's Learning of Punctuation" en Wells G. y J. Nichols (eds) *Language and Learning: An Interactional Perspective*. Brighton: Falmer Books, pp.107-23

Centro de Investigaciones y Estudios Económicos de Salta (1999): *Diagnóstico socio-económico de la Provincia de Salta*. Salta: CIEES.

Chafe (1993 [1982]): "Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature" en Tannen D. *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: Ablex, pp. 35-54.

Chanquoy L & M. Fayol (1991): "Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes" en *Pratiques*. Nº 70, pp. 107-124

Chevallier G. (1993): "La modalité en grammaire" en *LIDIL* Nº 8. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, pp. 115-138.

Ciapuscio G. E. (1994): *Tipos textuales*. Bs. As.: UBA.

Contreras Figueroa L. (1983): *La ciencia de la escritura*. Santiago: Ediciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

(1985): "Las ideas lingüísticas de Josef Vachek en relación con la escritura" *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,* Nº 23, pp. 9-17.

Cordeiro P. (1988): "Children's Punctuation: An Analysis of Errors in Period Placement" en *Research in the Teaching of English*. Vol. 22, Nº 1, pp. 62-74.

Cortés Rodríguez L. (1986): *Sintaxis del coloquio. Aproximación sociolingüística.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

Coseriu E. (1994): *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen; Basel: Francke

Costa S. y M. Malcuori (1997): *Tipología textual*. Montevideo: Sociedad de Profesores de Español del Uruguay, Universidad de la República.

Daneš, F. (1970): "Zur linguistischen Analyse der Textstruktur", *Folia Linguistica* 4, pp.72-78

David J. & M. Fayol (1996): "Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques?" en *ÉLA*. Nº 101. Paris: Didier, pp. 113-125

Demonte V. y P. Masullo (1999): "La predicación: Los complementos predicativos" en Bosque y Demonte (op. cit.), vol. 2., pp. 2461- 2524.

Desinano N. (1997): "Apuntes para un análisis de textualizaciones infantiles escritas" en *Leitura*, Nº 20, pp. 57-66.

(2000): "Una crítica posible al interaccionismo sociodiscursivo en el ámbito de la problemática de adquisición". IV Congreso de Lingüística General. Cádiz. Mimeo.

Desinano N (coord.) (1996): *Estudios sobre interacción dialógica*. Rosario: Homo Sapiens.

Desinano N. (coord.) (1999): *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad.* Rosario: Homo Sapiens.

Derrida J. (1984): *De la gramatología*. México: Siglo XXI.

Desbordes, F. (1995): *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana.* Barcelona: Gedisa

Dorra R. (1989): "El deseo y la constitución de la obra" en *Hablar de literatura*. México: FCE, pp. 203-228.

(1997): *Entre la voz y la letra*. México: Plaza y Valdés

(1998): "El tiempo en el texto" en *Crítica del testo*. I/1, pp. 23-52

(2000): *La retórica como arte de la mirada*. En prensa. BUAP-Plaza & Valdés.

Downing A. (1988): "Organisational framework of coherence in discourse and text" en Downing Rothwell, A. y otros (coord.), op. cit., pp. 13-30.

Ducrot, O. (1986): *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama

Ducrot & Todorov (1986 [1974]): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Bs. As: S.XXI.

Edelsky C. (1983): "Segmentation and Punctuation: Developmental Data from Young Writers in a Bilingual Program" en *Research in the Teaching of English*. Vol. 17 , Nº 2, pp. 135-56.

Escandell Vidal M.V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

(1999): "Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos" en Bosque y Demonte (op.cit.), vol. 3, pp. 3929-3992.

Fayol M. (1988): "Les connecteurs dans les récits écrits. Études chez l'enfant de 6 à 10 ans" en *Pratiques*. Nº 49, pp. 101-112

(1989): "Une approche psycholinguistique de la ponctuation: étude en production et en compréhension" en *Langue Française* Nº 81, pp. 21-39.

(1997): *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.* Paris: PUF.

Ferreiro E. (1991): "L'uso della punteggiatura nella scritura di storie di bambini di seconda e terza elementare" en Orsolini M. y C. Pontecorvo, *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 235-57.

(1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro.* México: FCE.

Ferreiro E. y A. Teberosky (1988 [1979]): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* [10º edición]. México: S. XXI

Ferreiro, E. y otros (1996): *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.

Filinich M. I. (1999): *Para una semiótica de la descripción*. Cuadernos de trabajo. Nº 37. México: Centro de Ciencias del Lenguaje.

Firbas, J. (1997 [1992]): *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuente González M. A. de la (1993): *Los signos de puntuación: normativa y uso.* Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Fuentes Rodríguez C. (1998): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco/Libros.

García Marcos F. (1999): *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.

Genette, G. (1987): *Seuils*. Paris: du Seuils, 1987

Gili y Gaya S. (1964): *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Vox.

Givón T. (1979): "From Discourse to Sintax: Grammar as a Processing Strategy" en Givón T. (ed.). *Syntax and Semantics*. Volume 12: Discourse and Syntax. New York: Academic Press, pp. 81-111

Glaser B. & A. Strauss (1967): *The discovery of the grounded theory*. New York: Aldline.

Góes M. C. de (1993): "A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever" en Horta Noguera A. L. & A. L. Smolka (org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Papirus, pp. 101-120

Graesser, A., Gernsbacher M. y Goldman S., (2000): "Cognición" en van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y como proceso*. Barcelona: Gedisa

Greimas, A. & J. Courtés (1982): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje.* Madrid: Gredos

Gufoni V. (1996): "Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite: approche critique" en *ÉLA*. Nº 101. Paris: Didier. pp. 20-30

Gutiérrez Ordoñez S. (1993): "¿Hacia dónde va el funcionalismo sintáctico?" en *Español actual*, Nº 60, pp. 13-33

(1997): *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/Libros.

Haas W. (1976): "Writing: the basic options" en Haas, W & Pulgram E. (eds.) *Writing without letters*. Manchester: Manchester University Press, pp.

Hagège, C. (1985): *L'homme de paroles*. Paris: Fayard.

Hall, N (1996): "Learning About Punctuation: An Introduction and Overview" en Hall, N. y A. Robinson (ed.) *Learning About Punctuation*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD, 5-36.

Halliday M.A.K.(1982): *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE

(1992): *Lingua parlata e lingua scritta*. Firenze: La Nuova Italia

Harris R. (1993): *La sémiologie de l'écriture*. Paris: CNRS.

(1995): *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.

Haroche-Bouzinac G. (1995): *L'epistolaire*. Paris: Hachette

Havelock (1996): *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Heinemann & Viehweger (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Hernández Alonso C. (1984): *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

Herrero Moreno, G. (1986): "Aproximación a la lengua coloquial en los comics españoles: 1980-1983". Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

(1990): "Enunciación y coloquio: análisis de una construcción del español hablado" en *Verba*. Vol. 17

(1996): "La importancia del concepto de *enunciado* en la investigación del español coloquial: a propósito de enunciados suspendidos" en Briz Gómez y otros (eds.) *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II*

Simposio sobre análisis del discurso oral. Valencia: Universidad de Valencia. Libros Pórtico, pp. 109-126.

(2000): "Los actos disentivos". Mimeo. En prensa.

Hjelmslev, L. (1980 [1971]): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

(1992 [1972]): *Ensayos lingüísticos*. Madrid: Gredos.

Hockett, Ch. (1965 [1958]): *A course in modern linguistics*. New York: The Macmillan Company.

Honvault, R. (1995): "Statut linguistique et gestion de la variation graphique" en Catach N. (coord), *Langue Française.* Nº 108. Paris: Larousse, pp.11-17

Isenberg H. (1987): "Cuestiones fundamentales de tipología textual" en Bernárdez E. (comp.) *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros

Jaffré J-P (1988): "Lecture et production graphique chez les jeunes enfants. L'exemple du domaine extralphabétique" en *Langue Française*. Nº 80, pp. 20-32

(1991): "La ponctuation du français: études linguistiques contemporaines" en *Pratiques.* Nº 70, pp. 61-84.

Jakobson (1963): "Linguistique et poétique" en *Essais de Linguistique générale*. Paris VI: de Minuit.

Jakobson R. y M. Halle (1967 [1956]): *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Ciencia Nueva.

Jiménez Juliá, T. (1995): *La coordinación en español. Aspectos teóricos y descriptivos.* Verba, Anexo 39. Universidad de Santiago de Compostela.

Kress, G. (1994 [1982]): *Learning to Write*. London, New York: Routledge.

Landowsky, E. (1997): "Présences de l'autre" en *Essais de socio-semiotique II*. París: PUF, pp. 197-215.

Laudan, L. (1986): *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del conocimiento científico*. Madrid: Encuentro.

Laufer R. (1980): "Du Ponctuel au Scriptural (signes d'enoncé et marques d'énonciation)" en *Langue Française*, Nº 45, pp. 77-87

Lázaro Carreter F. (1973): *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.

Leech G. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres y Nueva York: Longman.

Lemos C. de (1992): "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio" en *Substratum* Vol. 1, Nº 1, pp. 121-135.

(2000): "Questioning the notion of development: the case of language acquisition" en *Culture & Psychology*, 6 (2), pp. 169-182 (trad. prof. Norma B. Desinano).

Levi-Strauss, C. (1987): "La estructura y la forma. Reflexiones acerca de la obra de Vladimir Propp" en *Antropología estructural. Mito, sociedad y humanidades*. Tomo I. Madrid: S. XXI, pp.113-141.

Longacre R.E. (1979): "The paragraph as a grammatical unit" en Givon, T., *Syntax and Semantic*, Vol. 12, pp. 115-134.

López García A. (1994): "Expresiones compuestas equilibradas" en *Gramática del español I. La oración compuesta*. Madrid: Arco/Libros, pp. 81-116.

(1999): "Relaciones paratácticas e hipotácticas" en Bosque I. y V. Demonte (dir.), op. cit. , Vol. III, pp. 3508-3547

Lozano J., C. Peña-Marín, G. Abril (1986): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.

Lucy J. (1993): "Metapragmatic presentationals: reporting speech with quotatives in Yucatec Maya" en Lucy, J. (comp.) *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge Universtiy Press, pp. 91-126.

Lundsquit, L. (1980): *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique*. Kobenhavn: Erhvervsonkonomisk Forlag

Mahler, P. (1996): "Discurso referido y reformulación textual: análisis de narraciones infantiles orales". Actas del V Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Tucumán. Argentina.

Maldonado Gómez C. (1999): "Discurso directo y discurso indirecto" en Bosque I. y V. Demonte (dir.), op. cit., pp. 3550-3593

Martin H-J. (1992): "La imprenta. Orígenes y consecuencias de un descubrimiento" en Cohen M. Fare Garnot J. S., *La escritura y la psicología de los pueblos*. México: S. XXI, pp. 285-306.

Martín Zorraquino M.A. (1990): " 'Bueno' como operador pragmático en el español actual" en *Encuentro de lingüistas españoles y mexicanos*. Salamanca, pp. 403-412.

(1991): "Elementos de cohesión en el habla de Zaragoza" en J. M. Enguita Utrilla (ed.), *I Curso de Geografía Lingüística de Aragón*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico, pp. 253-286.

(1992): "Partículas y modalidad" en L. Holtus y otros (eds) *Lexikon der Romanistischen Linguistik.* Tübingen: Max Niemeyer, pp. 110-124.

Martín Zorraquino M.A. y J. Portolés Lázaro (1999): "Los marcadores del discurso" en Bosque I. y V. Demonte (dir.), op. cit., vol. III, pp. 4051-4203.

Martínez de Sousa, J. (1991): *Reforma de la ortografía española*. Madrid: Visor.

Martínez Marín J. (1994): "La estandarización de la puntuación en español: siglos XV y XVII" en Escavy R. y otros (eds.) *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística. Nebrija. V Centenario (1492-1992). Nebrija y otros temas de historiografía lingüística*, Murcia: El Taller. pp.437-450.

Martinet, A. (1992): "Graphie et phonie: esquisse d'une convergence" en Millet A. (coord.), *LIDIL*, Nº 7, pp. 9-17

Mederos M. H. (1998): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Tenerife: Cabildo de Tenerife.

Milner J. C. (1998 [1978]): *El amor de la lengua*. Madrid: Visor.

Moeschler J. (1985): *Argumentation et conversation. Éleménts pour une analyse pragmatique du discours.* Paris: Hatier.

Montolío E. (1996): "Gramática e interacción (ensayo metodológico para el análisis del español conversacional)" en Briz Gómez y otros (eds.), op. cit., pp. 329-341.

Mosterín, J.(1993): *Teoría de la escritura*. Barcelona: Icaria.

Narbona A. (1991): "Sintaxis coloquial y análisis del discurso" en *Revista Española de Lingüística.* Año 21., Fasc. 2., pp. 187-204

(1996): "Sintaxis del español coloquial: algunas cuestiones previas" en Briz Gómez y otros (eds.), op. cit., pp. 157-173

Nunberg G. (1990): *The linguistics of punctuation*. Stanford: CSLI.

Ochs, E. (1979): "Planned and unplanned discourse" en Givon T. (ed.), op. cit., pp. 51-80

Oesterreicher W. (1988): "Sprechtätigkeit, Einzelsprache, Diskurs und vier Dimensionen der Sprachvarietät" en *Energeia und ergon. Sprachliche*

Variation, Sprachgeschichte, Sprachtypologie, Studia in honorem E. Coseriu zum 65. Geburstag, vol. 2, Tubingen: Gunter Narr Verlag, pp. 355-386.

(1996): "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología" en Kotschi, T., Oesterreicher W. y K. Zimmermann (eds.) en *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Vervuert: Iberoamericana, pp. 317-340.

(1998): "Pragmática del discurso oral" en *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza*. Università di Palermo, 18-24 settembre 1995. Vol. IV. Le strutture del parlato. Tübingen: Max Niemeyer.

Olson D. (1995): "La cultura escrita como actividad metalingüística" en Sampson D. y N. Torrance (comp.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 333-357.

(1998): *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

Parkes, M.B. (1992): *An Introduction to the History of Punctuation in the West*. Manchester: Scolar Press.

(1988): "La Alta Edad Media" en Cavallo, G. y R. Chartier (dir.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, pp. 135-156.

Parret H. y O. Ducrot (1995): *Teorías lingüísticas y enunciación*. Bs. As.: UBA.

Passerault J-M (1991): "La ponctuation. Recherches en psychologie du langage" en *Pratiques*. Nº 70, 85-106.

Payrató Ll. (1990): *Català col.loquial. Aspectes de l'us corrent de la llengua catalana*. Valencia: Universidad de Valencia

Pérez Cortés, S. (1996): "La página legible". Mimeo.

Pérez Juliá M. (1988): "El origen de la unidad párrafo: de signo diacrítico a unidad discursiva" en *Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la lengua española.* Vol II, Logroño: AHLE, Gobierno de La Rioja y Universidad de La Rioja, pp. 607-625.

Perrot J. (1980): "Ponctuation et fonctions linguistiques" en *Langue Française* Nº 45. Paris: Larousse, pp. 67-76

Polo J. (1974): *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Portolés J. (1993): "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español" en *Verba* Nº 20, pp. 141-170

(1995): "Del discurso oral a la gramática: la sistematización de los marcadores discursivos" en Cortés Rodríguez (eds.) *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre Análisis del discurso oral*. Universidad de Almería, pp. 149-171.

(1998): "Clasificación de los marcadores del discurso" en *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998, pp. 135-145.

RAE, (1969 [1726]): *Diccionario de autoridades*. Madrid: Gredos.

(1974): *Ortografía*. Madrid: Aguirre.

(1979 [1973]): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

(1999): *Ortografía*. Madrid: Espasa Calpe.

Reynolds, L. y N. Wilson (1995): *Copistas y filólogos. Las vías de transmisión de las literaturas griega y latina*. Madrid: Gredos.

Rodríguez Gómez G., Gil Flores J., García Jiménez E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Santiago, R. (1998): "Apuntes para la historia de la puntuación en los siglos XVI y XVII" en Blecua, J.M. y otros (eds.), *Estudios de grafemática en el dominio hispano*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca e Instituto Caro y Cuervo, pp. 243-280

Saussure, F. de (1971 [1945]): *Curso de lingüística general*. Bs As.: Losada.

Schnewly B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Schneuwly B., M.C. Rosat Y J. Dolz (1989): "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits (élèves de 10, 12 et 14 ans)" en *Langue Française* Nº 81. Paris: Larousse, pp. 40-57.

Searle, J. (1980): *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Serra E. (1996): "El valor comunicativo de la conjunción copulativa" en Briz Gómez y otros, op. cit., pp.395-400

Sharples M. (1999): *How we write. Writing as creative design*. New York: Routledge.

Simone R (1991): “Riflessioni sulla virgola” en Orsolini M y C. Pontecorvo, op. cit. 219-31.

(1992): *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?*. Barcelona: Gedisa.

Sirvent M. T. (1988): Apuntes del Seminario-Taller de Investigación, dictado en el marco de la Maestría en Didáctica. Universidad Nacional de Salta. Argentina.

Suñer Gratacós A. (1999): “La aposición y otras relaciones de predicación en el sintagma nominal” en Bosque y Demonte, op. cit., vol. I, pp. 523-565.

Svenbro J. (1998): “La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa” en Cavallo C. y R. Chartier, op. cit., pp. 57-93.

Teberosky A. & Tolchinsky (1995): *Más allá de la alfabetización*. Bs. As. : Santillana

Tesnière, L. (1959): *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck

Tolchinsky Landsmann L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

(1995): “¿Aprender sonidos o escribir palabras” en Teberosky A. y L. Tolchinsky (comp.) *Más allá de la alfabetización. El conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. Bs. As.: Santillana, pp. 41-65.

Tolchinsky Landsmann L. y A. Sandbank (1994): “Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas” en Rodríguez M.E. (comp.) *Adquisición de la lengua escrita*. OEA: Interamer, pp. 101-128.

Trigo Cutiño J. M. (1990): *El habla de los niños de Sevilla*. Sevilla: Alfar.

Uldall H. J. (1944): “Speech and writing” en *Acta Lingüística*, IV, pp. 11-16.

Vachek, J., (1973): *Written Language. General problems and problems of English*. Paris: Mouton.

(1966): *Dictionnaire de Linguistique de l’ École de Prague*. Utrecht/Anvers: Spectrum

(1976 [1939]): “Zum Problem der geschriebenen Sprache” en *Joseph Vachek. Selected Writings in English and General Linguistics*. Paris: Mouton, pp.112-120.

Védénina L.G. (1980): "La triple fonction de la ponctuation dans la phrase: syntaxique, communicative et sémantique" en *Langue Française*. Nº 45, pp. 60-66

(1989): *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Paris: Peeters-Selaf

Vendryes J. (1943 [1921]): *El lenguaje. Introducción lingüística a la historia.* Barcelona: Cervantes, pp. 415-476.

Verón E. (1987): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.* Bs. As. Gedisa.

Verschueren J, (1999): *Understanding pragmatics*. London: Arnold.

Vidal de Battini B. (1980): *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Bs. As.: Ediciones Culturales Argentinas.

Vidal Lamiquiz (1990): "Valores de *entonces* en el enunciado discursivo" en *Actas del III Congreso Internacional de El español de América,* pp. 759- 764

Vieira Rocha, I. L. (1994): "Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas". Tesis de doctorado. PUC. São Paulo.

Vigara Tauste A. M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.

Vygotsky L. (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ministerio de Cultura.

(1995 [1986]): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wittgenstein, L. (1988): *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Grijalbo.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

ANEXOS

ANEXO 1

El caso del zorro y el quirquincho. Los socios

El zorro y el quirquincho eran compadres y resolvieron hacer una sociedad. El zorro era el dueño de la tierra y el quirquincho, el sembrador. Entonces el zorro decidió hacer una sociedad con el compadre y le dijo:
—Compadre, ¿podemos hacer una sociedad?
—Cómo no — le dijo el quirquincho — usted elija.
—Bueno —dijo el zorro— yo voy a ser el socio y usted, el sembrador.
Entonces el quirquincho le dijo:
—Elija usted lo que vamos a sembrar
—Lo de abajo va a ser para usted, lo de arriba para mí— le dijo el zorro al quirquincho.
—Muy bien — dijo el quirquincho.
Entonces el quirquincho sembró papas y, cuando fueron a cosechar, el quirquincho sacó todas las papas de abajo y al zorro le tocaron el tallo y las hojas.
—Bueno —dijo el zorro— compadre, creo que vamos mal así. Tenemos que elegir de otra manera — le dijo.
—Elija nomás — le dijo el quirquincho
—Bueno, ahora lo de arriba va a ser para usted y lo de abajo para mí — dijo el zorro
El quirquincho decidió sembrar trigo. Cuando el trigo creció y fueron a cosechar, al quirquincho le tocaron todas las espigas de trigo y al zorro, las raíces. Entonces el zorro le dijo a su compadre:
—Compadre, no podemos seguir la sociedad. Ahora lo de arriba va a ser para mí, lo de abajo, para mí también y lo de en medio va a ser para usted.
Entonces el quirquincho decidió sembrar maíz y crecieron las chacras[1] y, cuando fueron a cosecharlo, al zorro le tocaron todas las flores del maizal y las raíces y al quirquincho, todas las espigas cargadas de maíz.
Y así, una vez más, el quirquincho venció las picardías del zorro, que se cree que es el más vivo de los animales.

Versión 318, seleccionada por el grado de completitud de las trece versiones procedentes de testimonios orales de este cuento que se presentan en Vidal de Battini, B. (1980).

El cuento tradicional europeo tiene variantes con respecto a la versión que hemos tomado. En el cuento ruso de Afanasiev, *El campesino, el oso y la zorra*, sólo figuran dos plantas, nabos y trigo. Muchas veces se une además a motivos que en Hispanoamérica pertenecen a otros cuentos tradicionales, mientras que éste es un cuento independiente. En algunas versiones españolas que hemos localizado quienes se asocian son también dos (un ogro y un campesino o animales como el zorro y el lobo) y las situaciones de negociación, siembra y reparto de la cosecha se repiten también sólo dos veces. En Hispanoamérica, y merced a la posibilidad de incluir un tercer cultivo propio de estas tierras, el maíz, se inserta un tercer motivo en la narración.

[1] *Chacra*: "planta del maíz". De uso en el Noroeste.

ANEXO 2

LÍMITES ENTRE ENUNCIADOS:

MARCAS GRÁFICAS, Ø , CONJUNCIÓN COPULATIVA

QUINTO CURSO DE LAESCUELA URBANA

Nombre	Carta				Cuento			
	Total de límites entre enuncia-dos	Marca gráfica	Ø	Conjun-ción copulativa	Total de límites entre enuncia-dos	Marca gráfica	Ø	Conjun-ción copulativa
Lucas	13	76.9 %	15.4 %	7.7 %	12	33.3 %	8.3 %	58.4 %
Pablo	19	100 %	-	-	19	79 %	-	21 %
Guadalupe	15	93.4 %	6.6 %	-	8	87.5 %	12.5 %	-
Alfonso	17	52.9 %	41.2 %	5.9 %	11	36.3 %	45.5 %	18.2 %
Juan José	16	75 %	6.2 %	18.8 %	15	93.4 %	6.6 %	-
Sofía	16	75 %	18.8 %	6.2 %	18	66.7 %	27.8 %	5.5 %
Gonzalo	16	75 %	25 %	-	13	69.3 %	23 %	7.7 %
Ana	29	48.3 %	37.9 %	13.8 %	18	77.8 %	11.1 %	11.1 %
Sabrina	17	94.1 %	-	5.9 %	11	90.9 %	-	9.1 %
Matías	21	4.8 %	85.7 %	9.5 %	14	69.3 %	7.1 %	28.6 %
Victoria	14	50 %	28.6 %	21.4 %	14	64.3 %	7.1 %	28.6 %
Antonella	33	78.8 %	9 %	12.2 %	19	84.2 %	-	15.8 %
Carolina	16	100 %	-	-	19	89.5 %	-	10.5 %
M Victoria	19	68.4 %	5.3	26.3 %	13	46.1 %	30.8 %	23.1 %

QUINTO CURSO DE LA ESCUELA RURAL

Nombre	Carta				Cuento			
	Total de límites entre enuncia-dos	Marca gráfica	Ø	Conjun-ción copulativa	Total de límites entre enuncia-dos	Marca gráfica	Ø	Conjun-ción copulativa
Alejandro	15	26.6 %	73.4 %	-	23	17.4 %	43.5 %	39.1 %
Raúl	22	9.1 %	72.7 %	18.2 %	19	10.5 %	10.5 %	79 %
Vilma	13	100 %	-	-	22	59.1 %	36.4 %	4.5 %
Carlos	29	20.7 %	55.2 %	24.1 %	16	25 %	68.8 %	6.2 %
Ricardo	24	33.3 %	58.4 %	8.3 %	16	-	81.3 %	18.7 %
Rita	27	85.2 %	-	14.8 %	21	95.3 %	-	4.7 %
Patricia	17	23.5 %	58.8 %	17.7 %	12	-	25 %	75 %
Jesús	18	77.8 %	16.7 %	5.5 %	18	27.8 %	44.4 %	27.8 %
Wilson	11	63.7 %	36.3 %	-	14	35.7 %	57.2 %	7.1 %
Mónica	38	71 %	23.7 %	5.3 %	18	55.6 %	33.3 %	11.1%
Mariana	24	66.7 %	12.5 %	20.8 %	17	52.9 %	11.3 %	35.3 %
Catia	27	88.9 %	11.1 %		24	50 %	33.4 %	16.6 %
Miguel	19	42.1 %	42.1 %	15.8 %	15	20 %	-	80%
L. Miguel	18	72.2 %	16.7 %	11.1 %	17	11.8 %	70.6 %	17.6 %

TERCER CURSO DE LA ESCUELA URBANA

Nombre	Carta				Cuento			
	Total de límites entre enuncia-dos	Marca gráfica	Ø	Conjun-ción copulativa	Total de límites entre enuncia-dos	Marca gráfica	Ø	Conjun-ción copulativa
Alfredo	15	100 %	-	-	10	60 %	30 %	10 %
Augusto	29	86.2 %	6.9 %	6.9 %	12	50 %	41.7 %	8.3 %
Ana Sol	36	94.4 %	2.8 %	2.8 %	18	72.2 %	16.7 %	11.1 %
Solana	21	76.2 %	9.5 %	14.3 %	17	100 %	-	-
Clara	14	64.3 %	7.1 %	28.6 %	17	82.4 %	11.7 %	5.9 %
Maira	24	58.3 %	29.2 %	12.5 %	14	78.6 %	7.1 %	14.3 %
Gabriela	15	93.4 %	-	6.6 %	11	82 %	9 %	9 %
Agustina	30	63.3 %	20 %	16.7 %	10	80 %	10 %	10 %
Rosario	23	47.8 %	52.2 %	-	13	54 %	23 %	23 %
Natalia	13	69.2 %	15.4 %	15.4 %	15	93.4 %	-	6.6 %
Gala	30	86.7 %	-	13.3 %	22	77.3 %	9.1 %	13.6 %
Ana Luz	20	75 %	20 %	5 %	21	57.2 %	33.3 %	9.5 %
Bárbara	26	73.1 %	23 %	3.9 %	14	50 %	28.6 %	21.4 %
Álvaro	18	55.6 %	38.9 %	5.5 %	10	20 %	40 %	40 %

TERCER CURSO DE LA ESCUELA RURAL

Nombre	Carta				Cuento			
	Total de límites entre enuncia-dos	Marca gráfica	Ø	Conjun-ción copulativa	Total de límites entre enuncia-dos	Marca gráfica	Ø	Conjun-ción copulativa
Joaquín	16	50 %	31.3 %	18.7 %	12	91.7 %	8.3 %	-
Javier	17	35.3 %	52.9 %	11.8 %	9	11.1 %	33.3 %	55.6 %
Vicenta	30	30 %	53.4 %	16.6 %	13	7.6 %	30.8 %	61.6 %
Vanesa	24	54.2 %	33.3 %	12.5 %	17	17.6 %	11.8 %	70.6 %
Cristina	14	64.3 %	21.4 %	14.3 %	13	30.8 %	7.7 %	61.5 %
Patricia	18	11.1 %	77.8 %	11.1 %	13	38.5 %	15.4 %	46.1 %
Felipa	22	31.8 %	40.9 %	27.3 %	18	27.8 %	16.6 %	55.6 %
Diego	36	11.1 %	55.6 %	33.3 %	22	13.6 %	45.5 %	40.9 %
Jesica	18	16.6 %	50 %	33.4 %	11	54.5 %	9.1 %	36.4 %
Dolores	17	52.9 %	5.9 %	41.2 %	14	21.4 %	7.1 %	71.5 %
Ignacio	18	38.9 %	33.3 %	27.8 %	13	-	23.1 %	76.9 %
Nelson	14	35.7 %	28.6 %	35.7 %	16	31.2 %	12.5 %	56.3 %
Verónica	17	23.5 %	17.6 %	58.9 %	15	33.3 %	20 %	46.7 %
Sergio	21	80.9 %	4.8 %	14.3 %	12	33.4 %	33.3 %	33.3 %

ANEXO Nº 3

ÍNDICE DE CUADROS DEL CAPÍTULO 4

Pág.

Cuadro Nº 1: Contraste de cartas escritas por niños de la escuela urbana y rural. (I)..... 219
Cuadro Nº 2: Contraste de cartas escritas por niños de la escuela urbana y rural. (II)..... 220
Cuadro Nº 3: Transformaciones en la secuencia narrativa del relato fuente..... 227
Cuadro Nº 4: Transformaciones de los espacios de habla del relato fuente..... 230
Cuadro Nº 5: Número de cartas que contienen las partes iniciales y terminales..... 234
Cuadro Nº 6: Número de cuentos que contienen las partes iniciales y terminales..... 235
Cuadro Nº 7: Clases de marcas gráficas en las partes iniciales y terminales de la carta..... 237
Cuadro Nº 8: Clases de marcas gráficas en las partes iniciales y terminales del cuento..... 244
Cuadro Nº 9: Comparación de la cantidad de marcas gráficas en los límites entre enunciados: cartas y cuentos escritos por niños del quinto curso de la escuela urbana..... 257
Cuadro Nº 10: Comparación de la cantidad de marcas gráficas en los límites entre enunciados: cartas y cuentos escritos por niños del quinto curso de la escuela rural..... 258
Cuadro Nº 11: Comparación de la cantidad de marcas gráficas en los límites entre enunciados: cartas y cuentos escritos por niños del tercer curso de la escuela urbana..... 259
Cuadro Nº 12: Comparación de la cantidad de marcas gráficas en los límites entre enunciados: cartas y cuentos escritos por niños del tercer curso de la escuela rural..... 259

Cuadro Nº 13: Medidas de tendencia central en la carta: marcas gráficas, Ø y conjunción copulativa en los límites entre enunciados..... 264
Cuadro Nº 14: Medidas de tendencia central en el cuento: marcas gráficas, Ø y conjunción copulativa en los límites entre enunciados..... 265
Cuadro Nº 15: Rango intercuartílico de la mediana en la carta y en el cuento: marcas gráficas, Ø y conjunción copulativa en los límites entre enunciados..... 266
Cuadro Nº 16: Clases de conectores y organizadores en las cartas 269
Cuadro Nº 17: Clases de conectores y organizadores en los cuentos..... 279
Cuadro Nº 18: Relación entre presencia de marca gráfica y clase de conexión en la carta..... 282
Cuadro Nº 19: Relación entre presencia de marca gráfica y clase de conexión en el cuento..... 285
Cuadro Nº 20: Medianas: clases de marcas gráficas en los límites entre enunciados en la carta y en el cuento..... 294
Cuadro Nº 21: Rango intercuartílico: clases de marcas gráficas en los límites entre enunciados en la carta y en el cuento 296
Cuadro Nº 22: Delimitación gráfica de enunciados complejos en el discurso directo..... 318
Cuadro Nº 23: Cantidad de seriaciones en las cartas..... 322
Cuadro Nº 24: Cantidad de seriaciones en los cuentos..... 323
Cuadro Nº 25: Marca gráfica en seriaciones..... 324
Cuadro Nº 26: Cantidad de vocativos e incisos en las cartas..... 330
Cuadro Nº 27: Cantidad de vocativos e incisos en los cuentos..... 331
Cuadro Nº 28: Marca gráfica en vocativos e incisos..... 331
Cuadro Nº 29: Clases de marca gráfica en vocativos e incisos..... 332
Cuadro Nº 30: Marca gráfica en enunciados interrogativos: carta y cuento..... 348
Cuadro Nº 31: Marca gráfica en enunciados interrogativos..... 349
Cuadro Nº 32: Uso inestable de marca gráfica en enunciados interrogativos. Comparación de enunciados con marca gráfica y de enunciados sin marca gráfica en escritos de

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

un mismo niño..... 350
Cuadro Nº 33: Signos de interrogación en enunciados no interrogativos..... 353
Cuadro Nº 34: Signos de exclamación en enunciados: carta y cuento..... 360
Cuadro Nº 35: Signos de exclamación en enunciados..... 361
Cuadro Nº 36: Marcas gráficas en turnos de habla sucesivos sin el sintagma que contiene el verbo de decir..... 363
Cuadro Nº 37: Marca gráfica entre el sintagma que contiene el verbo de decir y la cita directa..... 367
Cuadro Nº 38: Marcas gráficas en el final del sintagma con verbo de decir y en el inicio de la cita directa..... 368
Cuadro Nº 39: Orden del sintagma que contiene el verbo de decir y la cita directa..... 369
Cuadro Nº 40: Clases de marcas gráficas en el sintagma que contiene el verbo de decir y en la cita directa..... 369
Cuadro Nº 41: Clases de marcas gráficas en la cita directa y la entrada pospuesta..... 370

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

ANEXO Nº 4

CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

La investigación de la lengua hablada en las últimas décadas ha hecho indudable la necesidad de elaborar un código de transcripción que permita dar cuenta de las características de la lengua hablada. Existen distintos sistemas de transcripción con distintos grados de exhaustividad y pertinencia. Juzgamos inevitable respetar, cuando damos cuenta de las entrevistas, su carácter de lengua hablada a través de un código de transcripción. Sin embargo, también es cierto que no requerimos en esta tarea la máxima complejidad, porque no estamos estudiando en las entrevistas las características prosódicas y organizacionales del español hablado, sino las concepciones infantiles acerca de las marcas gráficas. Por lo tanto, hemos priorizado la legibilidad de lo dicho por el hablante, simplificando al máximo las convenciones de transcripción de lo hablado. Para hacerlo, tomamos como base dos modelos de transcripción, uno de ellos el del GARS (Blanche-Benveniste 1998), cuyo estudio nos ha servido de base en la segmentación de enunciados (Cfr. Capítulo 3) y el de Briz (1998), especialmente adaptado al español. De esta manera, seleccionamos sólo aquellos códigos que nos parecieron más apropiados y simples para no desviar la atención del lector de lo expresado por los niños, que es el eje central del análisis. Del primer modelo tomamos las normas más generales:

Puntuación: ninguna, sin embargo, aclaramos entre paréntesis la interrogación (?) y la exclamación (!)
Mayúsculas: en los nombres propios
Números: escribir en letras
Incomprensible: xxx
Superposiciones: _____

Asimismo utilizaremos algunas de las indicaciones prosódicas de Briz para fenómenos prosódicos, las indicaciones de pausa de manera permanente y las de entonación sólo cuando sea necesario para dar cuenta de la relación que los niños establecen entre entonación y puntuación:

Pausa corta, inferior al medio segundo: /
Pausa entre medio segundo y un segundo: //
Pausa de un segundo o más ///
Entonación ascendente o continuativa: ↑
Entonación descendente: ↓
Entonación mantenida o suspendida: →
Alargamientos vocálicos: aaaa