

Celia Zamudio Mesa

La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro

La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro

Colección: Materiales para apoyar la práctica educativa

Coordinación editorial:

Miguel Á. Aguilar R.

Teresa Ramírez Vadillo

Diseño y formación:

Luis E. Ramírez Juárez

Ilustraciones:

Carlos Elenes Díaz

**INSTITUTO NACIONAL PARA LA
EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

José Ma. Velasco 101-5º piso

Col. San José Insurgentes

Delegación Benito Juárez

03900 México, D.F.

Primera edición, 2008

El contenido, la presentación y disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, electrónico y otros, citando la fuente.

Impreso y hecho en México

ISBN 978-968-5924-34-4



El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como misión *contribuir al mejoramiento de la educación en México a través de la realización de evaluaciones integrales de la calidad del sistema educativo y de los factores que la determinan, así como de la difusión transparente y oportuna de sus resultados para apoyar la toma de decisiones, la mejora pedagógica en las escuelas y la rendición de cuentas.*

Aunque a lo largo de sus seis años de vida el INEE ha producido una gran cantidad de publicaciones para dar a conocer los resultados de sus evaluaciones a públicos diversos, fue sólo a mediados de 2007 cuando se propuso elaborar materiales expresamente dirigidos a profesores y directivos escolares. Para ello se buscó la colaboración de especialistas que, además de un adecuado dominio de su disciplina, tuvieran conocimiento cercano del quehacer docente en escuelas de Educación Básica. A estos especialistas se les invitó a elaborar textos que versaran en torno a algunos de los problemas identificados por las evaluaciones del instituto, a la vez que ofrecieran a los maestros formas novedosas de atenderlos y reflexionar sobre ellos.

Los borradores fueron revisados por un Comité Técnico conformado por expertos reconocidos a nivel nacional y por un Comité Didáctico integrado por profesores de primaria y secundaria que laboran en escuelas urbanas, rurales e indígenas. Estos últimos probaron los materiales en sus aulas y, con base en ello, hicieron observaciones respecto a las fortalezas y debilidades de las propuestas, así como sugerencias para enriquecer los textos.

Hoy el INEE se enorgullece de poder ofrecer a los maestros de primaria y secundaria la colección *Materiales para apoyar la práctica educativa*. Los cuatro libros que la conforman buscan brindar a los profesores herramientas creativas para mejorar la enseñanza en sus salones de clase, proponiendo formas novedosas de apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Dos de los mate-



riales tratan sobre la promoción y el desarrollo de las habilidades de escritura, mientras que los otros dos abordan temas puntuales de las Matemáticas: los números decimales y la geometría.

Al poner estos textos a su alcance, el INEE refrenda su convicción de que la evaluación puede contribuir efectivamente a la calidad educativa. Es nuestro deseo que esta nueva línea de publicaciones sea de gran interés para los maestros; que en ella encuentren retroalimentación valiosa para ofrecer a los niños y jóvenes mexicanos más y mejores oportunidades de aprendizaje.

Annette Santos del Real
Directora General Adjunta, INEE



Estimadas maestras, estimados maestros:

El libro que tienen en sus manos forma parte de una colección de textos cuya finalidad es contribuir a mejorar la enseñanza y los procesos de aprendizaje en la Educación Básica, atendiendo a un doble compromiso. En primer término, al que deriva como parte de todo proceso evaluativo y que consiste en ofrecer a la población evaluada una retroalimentación congruente y pertinente y brindarle mecanismos para mejorar sus logros. En este sentido, los materiales centran su atención en el tratamiento de temas y contenidos que, conforme a las pruebas nacionales e internacionales como las aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), han presentado mayores dificultades para los alumnos de primaria y secundaria.

En segundo término, el compromiso que tiene la Secretaría de Educación Pública de dotar a los maestros de Educación Básica de herramientas que mejoren su enseñanza y, en consecuencia, favorezcan mejores aprendizajes en los niños y adolescentes. Por esta razón, los materiales están dirigidos a todos los maestros de Educación Básica, aunque se destinan de manera prioritaria a quienes trabajan en las escuelas que presentan condiciones de vulnerabilidad (Escuelas en Contextos Vulnerables y Escuelas de Tiempo Completo), donde se han detectado mayores dificultades para alcanzar el aprendizaje y la formación de calidad a los que niños y adolescentes tienen derecho.

Estos textos constituyen un referente donde los maestros encuentran propuestas alternativas para la enseñanza de los temas seleccionados. Lejos de pretender constituirse en la respuesta única a los problemas detectados, son un insumo para que los docentes amplíen el conocimiento, conozcan otras opciones y, lo más importante, desarrollen su invaluable creatividad para favorecer la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades en sus



alumnos. Estos materiales no son un manual que pretenda que los maestros sigan determinadas secuencias; por el contrario, son textos que interpelan a su dominio sobre los contenidos y sus métodos de enseñanza para que generen, por sí mismos y a través del diálogo con sus colegas, nuevas estrategias didácticas en las que reconozcan las condiciones particulares del contexto en que trabajan, valoren los saberes previos de sus alumnos y los acompañen en la generación de sus propios aprendizajes.

Mediante el diseño, la producción y distribución de los materiales que aquí se presentan, tanto el INEE como la SEP buscan impulsar mejores prácticas docentes y aprendizajes de mayor nivel, conscientes de que esta medida puede contribuir a elevar la calidad y la equidad de la educación que se ofrece a los alumnos de Educación Primaria y Secundaria.

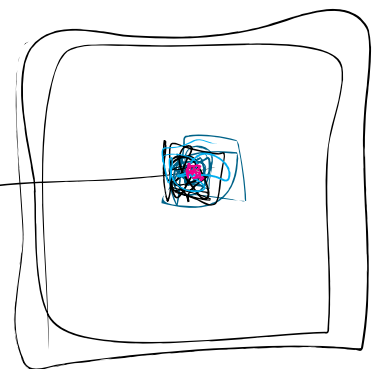
La SEP, en especial la Subsecretaría de Educación Básica, agradece al INEE y a los autores de los textos su generosidad y su valiosa contribución. Asimismo, confía en la capacidad de los maestros para aprovechar de la mejor manera estos materiales y espera de ellos sus aportaciones y observaciones para enriquecerlos, así como sugerencias para ampliar esta colección con temas que aborden los problemas que maestros y alumnos enfrentan en su trabajo cotidiano con los planes y programas de estudio, y las estrategias que favorecen el logro de las competencias y de los rasgos deseables en los egresados de Educación Básica.

José Fernando González Sánchez

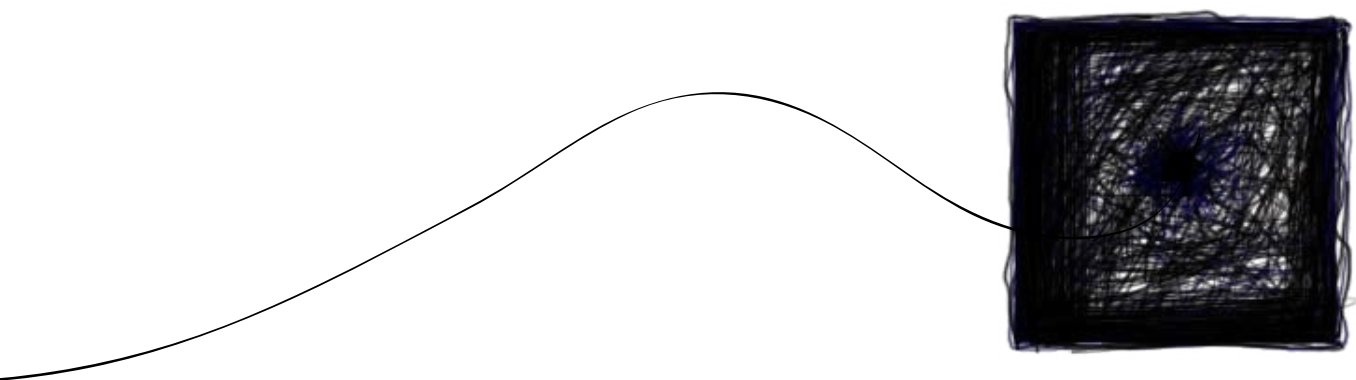
Subsecretario de Educación Básica, SEP

Índice

Presentación	11
Introducción	17
I. Los resultados de la evaluación de la expresión escrita	23
II. Diferencias entre el lenguaje escrito y el oral	33
III. La organización sintáctica del texto	45
IV. La revisión de textos: estructuración de los párrafos	61
V. Puntuación de enunciados y construcción de oraciones	79
VI. Sugerencias para trabajar la ortografía	103
Glosario	117
Bibliografía	125



Presentación



Usted tiene en sus manos un texto de alta calidad y valor educativos, por presentar información que revela un trabajo académico de varios años, basado fundamentalmente en la investigación sobre ortografía, puntuación y comunicación escrita.

En él se abordan de forma comprensible ciertos problemas de redacción típicos en el nivel de Educación Secundaria, pero que no se circunscriben únicamente a éste, ya que son propios de la forma de escribir en general dentro del contexto escolar. Con base en la información que aquí se presenta, podrá desarrollar secuencias didácticas que ayuden a superar tales dificultades.

Este libro constituye una guía de actualidad, en donde se encontrarán herramientas para revisar los textos de sus alumnos y facilitar así la tarea de corrección, en relación con la organización de párrafos y oraciones. Igualmente, encontrará sugerencias prácticas para trabajar la ortografía y la segmentación de palabras, así como referencias a nociones metalingüísticas y pautas de revisión para apoyar el trabajo con sus alumnos.

Su contenido es congruente con el enfoque actual de la enseñanza del Español en la Educación Básica, en el cual se pondera la producción contextualizada del lenguaje y la comprensión de la variedad textual. En particular, se reconocen los diferentes modos de leer, el valor de estudiar e interpretar los textos, de escribir e interactuar oralmente, así como de analizar la propia producción escrita y oral.

También tiene la cualidad de utilizar ejemplos de textos reales de alumnos de secundaria para ilustrar el trabajo sugerido a los maestros, que le resultarán, sin lugar a dudas, familiares.

Incluye bibliografía a la que el lector interesado puede remitirse, con la finalidad de ampliar su conocimiento sobre el tema. Con ello se atiende esta demanda expresa de los profesores.



Con base en el contenido de la obra, se advierte que atiende ese espacio que otras del tipo habían dejado sin cubrir, ya que aquéllas se habían orientado más hacia el cuidado y la revisión del contenido temático del texto escrito, su estructura formal y una visión más bien fragmentada del idioma español.

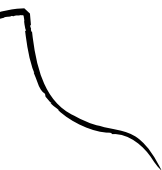
Esperamos que este libro contribuya al trabajo del docente como guía en la elaboración de textos escritos. Que su lectura estimule reflexiones alrededor de la escritura y sobre la necesidad de que los adolescentes se comuniquen eficazmente por escrito.

Laura Macrina Gómez Espinoza
Universidad Pedagógica Nacional

Introducción



[Handwritten signature in purple ink]



El presente material constituye una guía para la revisión de los textos producidos por los estudiantes de nivel secundaria. En ella se abordan dos problemas de redacción relacionados con la organización sintáctico-semántica de los mismos. El primero de ellos refiere a la organización del texto en párrafos y el segundo a la construcción de oraciones dentro de éstos. Ambos son problemas que están íntimamente ligados a la puntuación; especialmente, al uso del punto y aparte y del punto y seguido. Asimismo, se presenta una serie de sugerencias generales para trabajar la ortografía y segmentación de palabras, problemas que aparecen con cierta frecuencia en los textos de los alumnos de nivel secundaria.

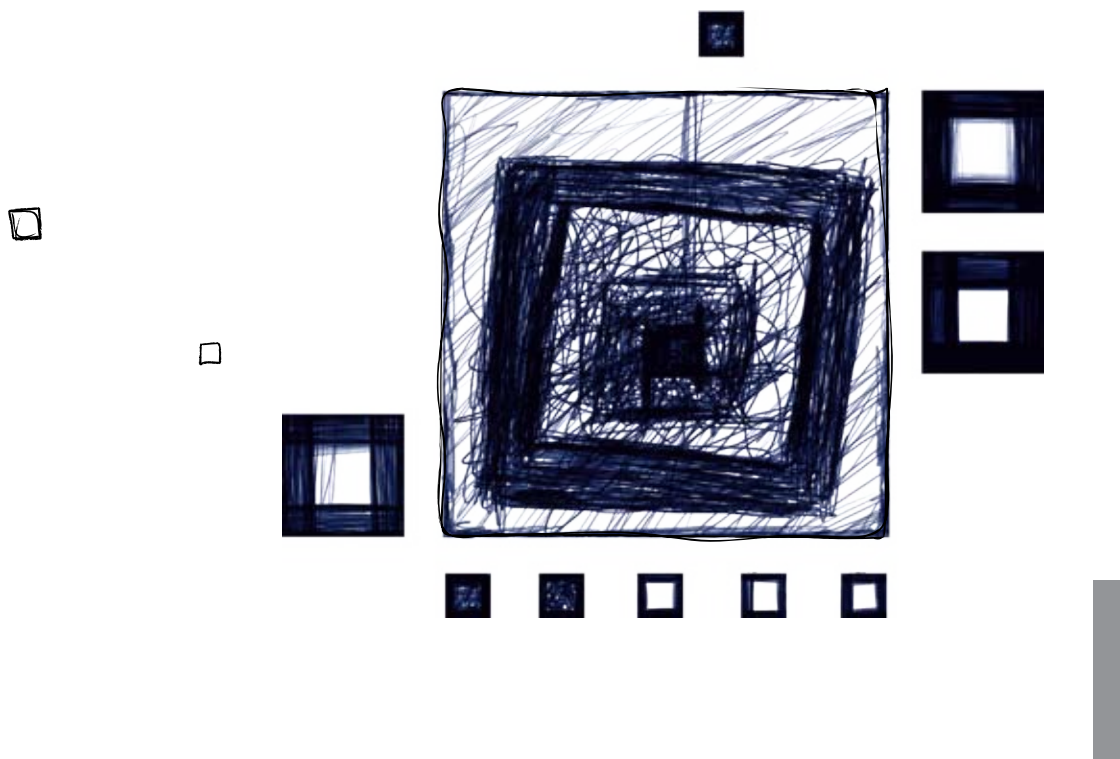
El objetivo general es proporcionar a ustedes, maestros, algunas herramientas necesarias para revisar los textos de sus alumnos y facilitar la corrección de párrafos, oraciones y algunos aspectos de la ortografía. La información y el trabajo sugerido les permitirá apoyar a sus estudiantes para que puedan: 1) comprender en qué consiste la organización en párrafos, 2) construir párrafos coherentes siguiendo un registro apropiado al tipo de texto, 3) desarrollar las ideas al interior de los párrafos en periodos u oraciones de sentido completo, coherentes y bien construidas, 4) comprender el uso del punto en la construcción de párrafos y periodos, 5) integrar secuencias de oraciones concatenadas con la conjunción y en periodos u oraciones complejas y 6) mejorar su ortografía.

Este trabajo se propone desarrollar los aspectos mencionados mediante una serie de secuencias didácticas que tienen por finalidad mostrar qué aspectos de los textos es importante revisar y cómo abordarlos. El material puede funcionar también como guía de estudio, ya sea que lo trabajen de manera individual o en colectivo, pues su diseño, además de facilitar el acercamiento a los errores más frecuentes en los textos de los estudiantes, proporciona información relevante para entender la problemática de aprendizaje que conllevan.



La guía está compuesta por seis capítulos. En el I se describe brevemente en qué consistió la evaluación de la expresión escrita desarrollada por el INEE y se comentan algunos de los resultados más importantes. En el II se argumenta, mediante el análisis de la ortografía y la segmentación gráfica de las palabras, en favor de la independencia que estos aspectos del lenguaje escrito tienen respecto del oral. En el III se exponen las razones de los signos de puntuación y sus usos. El capítulo IV aborda la problemática de la estructuración de los párrafos en la revisión de los textos. En el V se continúa con la revisión de los textos, adentrándose ahora en las dificultades de la construcción de oraciones de sentido completo o periodos. El capítulo VI presenta una serie de sugerencias para trabajar la ortografía en el salón de clases. Al final hay un glosario donde aparecen los términos técnicos que se han considerado indispensables para entender los contenidos de la guía, y, por último, una bibliografía en la que figuran algunas gramáticas y manuales que les servirán para apoyar el trabajo de revisión, así como referencias a lecturas que les permitirán ampliar su conocimiento sobre la lengua escrita.

Los resultados de la evaluación de la expresión escrita



En el año 2005, el INEE evaluó el nivel de aprendizaje de los estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria en las asignaturas de Español y Matemáticas, mediante un conjunto de instrumentos denominado Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). El propósito de dicha evaluación fue dar cuenta del logro académico de los alumnos que egresan de los niveles primario y secundario de Educación Básica. Por esta razón, los Excale de ambas asignaturas fueron diseñados de acuerdo con los contenidos curriculares vigentes en el año de la evaluación, esto es, el *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria, 1993* (tanto de Español como de Matemáticas); *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria, 1993* (sólo Matemáticas) y los *Programas de estudio de Español. Educación Primaria, 2000*.

Los Excale de Español incluyeron tres grandes líneas de evaluación: comprensión lectora, reflexión sobre la lengua y expresión escrita, cuyos resultados fueron publicados por el INEE en 2006 en dos volúmenes: *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México* y *El aprendizaje de la Expresión escrita en la Educación Básica en México*.

La evaluación de los componentes de comprensión lectora y reflexión sobre la lengua se sustentó básicamente en pruebas constituidas por reactivos de opción múltiple, en tanto que la evaluación de la expresión escrita se llevó a cabo con reactivos de respuesta abierta o construida; esto es, reactivos a los que los alumnos tenían que responder produciendo textos de algún tipo, puesto que no es posible evaluar la expresión escrita de otra manera que no sea mediante la producción de textos. Así, pues, la prueba de expresión escrita fue un verdadero ejercicio de redacción, tal que permitió brindar la oportunidad de conocer los logros y las deficiencias de los estudiantes al escribir textos.



Aunque esta prueba no evalúa toda la variedad de textos que circulan o deberían circular en el medio escolar, los que se han considerado son significativos, ya que abordan la producción de tres de los cuatro tipos discursivos señalados por la mayoría de los investigadores del texto: la descripción, la narración y la argumentación (el cuarto tipo, que no está presente, es el diálogo). La prueba contiene un total de seis reactivos o indicaciones para construir seis textos diferentes. De acuerdo con el informe *El aprendizaje de la Expresión escrita en la Educación Básica en México* (en adelante AEE), los dos primeros textos que se solicitan tienen la finalidad de *hacer más amable la prueba* y proporcionar *un indicador de que el alumno comprende instrucciones*, mientras que los restantes *permiten evaluar aprendizajes complejos y la creatividad de las personas* (p. 33). Enseguida se presentan los tipos de texto requeridos:

- Escritura de cinco palabras elegidas por los alumnos y relacionadas temáticamente (por ejemplo, cinco nombres de animales).
- Copia de una frase célebre completa, incluyendo el nombre del autor.
- Escritura de dos oraciones en tiempo futuro.
- Escritura de un texto descriptivo que contenga una argumentación incipiente.
- Narración de una experiencia en una carta dirigida a un amigo.
 - Escritura de un texto argumentativo en una carta formal dirigida a alguna autoridad con el propósito de solicitar un servicio.



Para evaluar la producción de los estudiantes, se diseñó el *Protocolo de calificación para los Reactivos de Respuesta construida de Español: Expresión escrita*, con base en una serie de criterios o *rúbricas de calificación* (AEE: 34-35) que se corresponden con diferentes aspectos de la lengua escrita y los textos:

- Ortografía, segmentación de palabras y puntuación.
- Formato gráfico (por ejemplo, los lugares donde se indica el lugar y la fecha de la carta, se introduce el destinatario o se despide el remitente).

I. Los resultados de la evaluación de la expresión escrita

- Estructura gramatical y semántica (por ejemplo, número de oraciones, concordancia sujeto-verbo o artículo-sustantivo y adjetivo, uso de enlaces).
- Adecuación del registro lingüístico y de expresiones que resulten efectivas para apelar al destinatario y alcanzar los propósitos de los textos (por ejemplo, usar las formas *tú* y *usted* y términos coloquiales o formales, tomando en cuenta las características del destinatario; utilizar metáforas e ideas creativas para conmover o persuadir).
- Desarrollo pertinente y suficiente de las estructuras propias de los textos solicitados (por ejemplo, en el caso de las narraciones, relatar de manera ordenada las acciones necesarias para entender la historia, presentando la secuencia de acciones principales en tiempo pasado y las que sirven de marco o escenario en copretérito; en el caso de la argumentación, acompañar su opinión de una justificación).

A partir de los resultados obtenidos se elaboraron cinco niveles de logro que dan cuenta del aprendizaje de los alumnos en relación con los aspectos mencionados. Enseguida se presenta un resumen con los indicadores de logro más relevantes en relación con los aspectos de la escritura que se desarrollarán en este material.

Nivel I. Constituye el grado de logro más bajo de todos. Los estudiantes que se encuentran aquí tienden a desarrollar las ideas en sus textos con dificultad y tienen problemas para mantener la concordancia y expresar el tiempo verbal que se requiere. También cometen muchas faltas de ortografía, no segmentan convencionalmente las palabras y no usan puntuación en sus textos.

Nivel II. Los estudiantes que se ubican en esta categoría pueden articular de manera más adecuada los enunciados de sus textos, mediante un mejor uso de los conectores básicos y de los tiempos verbales y las concordancias. También suelen evitar las repeticiones innecesarias dentro de los párrafos, variando los sustantivos o sustituyéndolos con pronombres. Pueden controlar mejor la segmentación de las palabras; no obstante, continúan teniendo problemas ortográficos y escaso dominio de la puntuación.

A partir de los resultados que arrojó la evaluación de la expresión escrita se elaboraron cinco niveles de logro que dan cuenta del aprendizaje de los alumnos.



De acuerdo con los resultados de la evaluación de Excale presentados en el informe AEE de 2006, 56% de los alumnos de tercero de secundaria se ubica en los niveles de logro I y II.

Nivel III. Los estudiantes que se ubican en este grado utilizan las formas lingüísticas características de los discursos narrativos, descriptivos y argumentativos; sin embargo, sus textos no revelan una planeación previa en cuanto a estructura y desarrollo de las intenciones comunicativas. Del mismo modo, si bien pueden estructurar los párrafos de los textos en torno a una oración temática y dominar la segmentación de las palabras, siguen cometiendo faltas de ortografía y utilizando puntuación de manera no convencional.

Nivel IV. En este grado hay un avance significativo en el dominio de los tipos discursivos. Los estudiantes construyen párrafos mucho más integrados, pues tienen un buen control de la puntuación. Asimismo, se expresan mediante oraciones que manifiestan un mayor uso de la subordinación. Ya no tienen dificultades con la segmentación de palabras y cometen pocos errores ortográficos.

Nivel V. Los estudiantes que llegan a esta categoría manifiestan un control claro de los diversos aspectos que entran en juego en la composición de los textos, no solamente los gramaticales, la ortografía y la puntuación, sino de aquellos que tienen que ver con los efectos sobre el lector. Así, escriben textos convincentes, generando imágenes y emociones de manera creativa, sustentan sus puntos de vista, evalúan la información y plantean cuestiones relevantes.

Resultados de la evaluación

De acuerdo con los resultados de la evaluación de Excale presentados en el informe AEE de 2006 (p. 63), 56% de los alumnos de tercero de secundaria se ubica en los niveles de logro I y II (8.4% y 47.6%, respectivamente), lo que significa que más de la mitad de la población que egresa de la Educación Básica no logra comunicarse eficientemente por escrito. Los textos de estos estudiantes no solamente presentan dificultades en el desarrollo de las intenciones comunicativas y la estructura sintáctico-semántica, sino que muestran un escaso dominio de las formas elementales de la lengua escrita (por lo general no tienen puntuación ni segmentación convencional de las palabras y la ortografía es muy deficiente).

I. Los resultados de la evaluación de la expresión escrita

Otro porcentaje considerable, poco más de la tercera parte de la población (38.3%), alcanza el nivel III de logro. Aquí cabe señalar que, si bien los textos de los alumnos que llegan a este grado muestran mejoras notables respecto a las categorías anteriores, dicho nivel aún no puede considerarse suficiente para tener un desempeño adecuado en la Educación Media Superior. Los alumnos que alcanzan el grado III de logro no parecen planear la estructura de sus textos ni anticipar el efecto que la expresión lingüística pudiera tener sobre el lector; sus textos tienen todavía faltas de ortografía y una puntuación muy incipiente.

Si sumamos los alumnos que sólo alcanzan los niveles I, II y III de logro, tenemos que más de 90% de la población que egresa de la secundaria lo hace sin haber obtenido un conocimiento de la lengua escrita que garantice el tránsito fructífero a través de la Educación Media Superior.

Son, en verdad, muy pocos los estudiantes que adquieren un control aceptable de su escritura a lo largo de la Educación Básica. Menos de 6% de la población estudiantil de secundaria domina las propiedades formales de la lengua escrita (ortografía, sintaxis y puntuación), desarrolla adecuadamente sus intenciones comunicativas y las formas propias de los diferentes textos, controla el registro lingüístico y puede escribir pensando en su audiencia.

La situación, de por sí alarmante, se agudiza cuando se analizan por separado los resultados de las escuelas públicas y las privadas. Mientras que alrededor de 70% de los estudiantes de las secundarias privadas alcanza los niveles de logro III y IV (54.9% y 16.6%, respectivamente), los estudiantes de las secundarias públicas se concentran en las categorías II y III (cerca de la mitad en la II y alrededor de la tercera parte en la III). Lo anterior significa que los estudiantes que cursan la Educación Básica en escuelas privadas tienen mayores probabilidades de lograr un mejor rendimiento en etapas superiores de la educación. La tabla que se reproduce enseguida muestra la ejecución de los estudiantes por modalidad educativa en cada uno de los niveles de logro.





**PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE TERCERO DE SECUNDARIA EN CADA NIVEL
DE LOGRO DE EXPRESIÓN ESCRITA, POR MODALIDAD EDUCATIVA**

Niveles de logro	Secundarias generales	Secundarias técnicas	Telesecundaria	Secundarias privadas	Total nacional
I	7.3%	8.1%	14.0%	1.3%	8.4%
II	47.6%	48.6%	55.5%	24.6%	47.6%
III	39.8%	38.6%	28.1%	54.9%	38.3%
IV	5.1%	3.6%	2.0%	16.6%	5.0%
V	0.2%	1.2%	0.5%	2.6%	0.7%

En resumen, los resultados de Excale evidencian el deficiente nivel de escritura de los estudiantes mexicanos que egresan de la Educación Básica y, en especial, de los que egresan de la escuela pública. Simultáneamente, cuestionan las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita, ya que los alumnos no desarrollan los conocimientos necesarios para producir textos que comuniquen eficientemente las ideas.

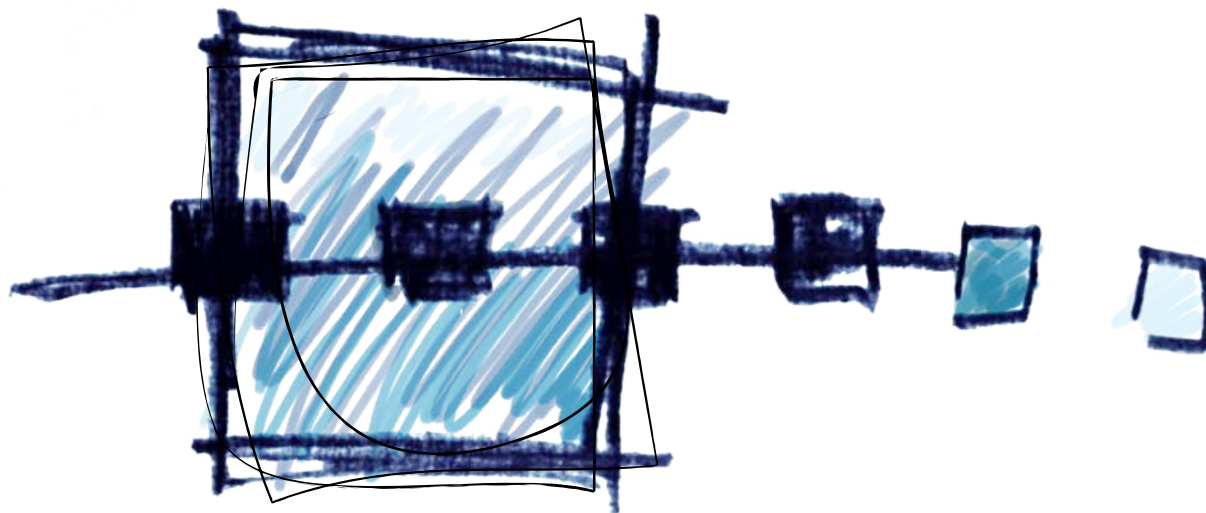
Los resultados de Excale nos urgen, pues, a transformar la práctica docente, a hacer no solamente que la enseñanza de la lengua descansa en la lectura y escritura de tipos de texto variados, sino a diseñar actividades destinadas a escribir y revisar textos dentro del salón de clases. Para ello, es necesario que tomemos en cuenta el conocimiento gramatical que sustenta la construcción de los textos y aprendamos a analizar sus propiedades gráficas y sintácticas, así como los diferentes estilos, motivaciones y efectos, todo ello con la finalidad de que nuestros estudiantes puedan entender lo que caracteriza a la lengua escrita y, sobre todo, se apropien de ella.

Por estas razones es que se ha diseñado la presente guía. Como se mencionó anteriormente, ésta ha sido pensada para apoyar a los profesores en la tarea de revisión de textos; en particular, el trabajo que se requiere para darles una estructura sintáctico-semántica apropiada. Dicha estructura comprende tanto la construcción coherente de párrafos y oraciones como su delimitación convencional.

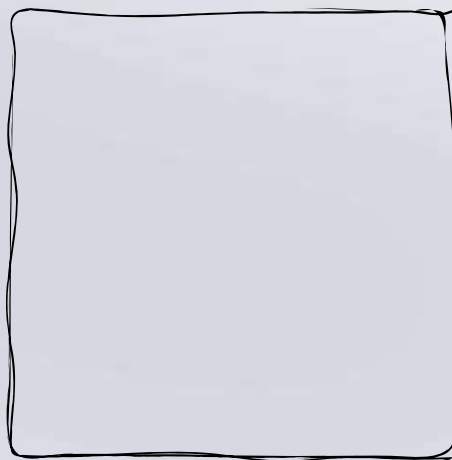
Los resultados de Excale nos urgen a transformar la práctica docente, a diseñar actividades destinadas a escribir y revisar textos dentro del salón de clases.

I. Los resultados de la evaluación de la expresión escrita

Desde luego, éstos son sólo algunos de los tantos aspectos a tratar durante la corrección de los textos. Sin embargo, son fundamentales, pues de ellos depende la organización de las ideas que se pretende exponer; asimismo, ponen a los estudiantes en el camino de comprender mejor las propiedades de los textos que se plantean en los niveles de logro superiores, como el IV y V.



Diferencias entre el lenguaje escrito y el oral



Es una idea bastante arraigada en la tradición escolar (e, incluso, en diferentes comunidades académicas) pensar que la escritura reproduce el lenguaje oral. Los maestros de todos los niveles escolares suelen sustentar la enseñanza de la lengua escrita en prácticas acordes con dicha idea. Por ejemplo, inician la enseñanza de las primeras letras haciendo que los niños asocien de manera repetida estos símbolos gráficos con los sonidos que les corresponden, sea mediante la escritura y pronunciación de las letras aisladas, o bien, mediante la escritura y pronunciación de éstas en las sílabas, como si los niños pudieran reconocer de antemano los sonidos consonantes y vocales que componen las palabras.¹

Más adelante, cuando los niños ya pueden escribir alfabéticamente palabras aisladas, se les sugiere que atiendan a la pronunciación de éstas en los enunciados para poder separarlas correctamente en sus escrituras, como si en éstos hubiera señalamientos semejantes al espacio que las delimita en los textos.² Otro tanto sucede con la puntuación: como se cree que ésta refiere

¹ Existen numerosas investigaciones que nos muestran las dificultades que los niños pre-alfabetizados o que están alfabetizándose tienen para segmentar las palabras y las sílabas en los sonidos vocales y consonantes que las componen. Uno de los resultados más importantes, sin duda, ha sido poner de manifiesto que la capacidad para segmentar los sonidos consonantes y vocales no precede al aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que guarda una estrecha relación con él (Vernon, 1997, 2004; Alvarado, 1998; Zamudio, 2008). Esta misma idea puede encontrarse ya en los estudios sobre la adquisición de la escritura iniciados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en 1979. Dichos estudios y otros posteriores realizados desde la perspectiva psicogenética (Ferreiro, 1989, 1997; Vernon, 1997; Quinteros, 1997) han ayudado a entender las complicaciones del aprendizaje de la lengua escrita.

² Los resultados más decisivos en torno a la comprensión de las palabras gráficas provienen del estudio psicogenético de la lengua escrita. Éstos muestran cómo la identificación de las palabras y la colocación del espacio entre ellas no es algo que los niños puedan hacer de inmediato. Por el contrario, ellos atraviesan por un proceso en el que ponen a prueba diversas secuencias de letras, mayores y menores a las palabras convencionales, antes de dar con los criterios que permiten delimitarlas (Díaz, 1992; Ferreiro, 1996). Los resultados de estas investigaciones apoyan la idea de que el reconocimiento de las palabras está ligado a la escritura. El hecho de que los estudiantes de secundaria y, aun, muchos



a la entonación de los enunciados del lenguaje oral, se pide a los estudiantes que se fijen en esta última para aprender a usar los puntos, las comas y demás signos que comprende la primera.

Como veremos a lo largo de esta unidad, no hay nada más lejano de la realidad de la escritura que la idea de que copia o reproduce elementos y unidades de lo oral. En lo que sigue, voy a tratar de explicar algunas características fundamentales de la escritura, mismas que nos revelan la enorme distancia que hay entre ésta y el lenguaje oral que, se dice, representa.

Función de la ortografía y las palabras gráficas

Comencemos esta reflexión acercándonos a la ortografía. Pensemos en ella y tratemos de elucidar las propiedades de lo oral a que refiere. ¿A qué remite la alternancia de las letras *s* y *z* en palabras como *casa* y *caza*? Evidentemente, no a la pronunciación (por lo menos, no en las variedades de español americano). Tampoco la alternancia de *c* y *s* en las palabras derivadas que terminan con *-ción* o *-sión*, como *posición*, *posesión* y *decisión*, alude a la pronunciación; lo mismo podemos decir de las letras *b* y *v*, que refieren al mismo sonido, o también del uso de la letra *h*, que no se pronuncia en ninguna variante del español. Si seguimos por todos los casos de alternancia ortográfica que hay en nuestra lengua, veremos que en ninguno de ellos la diferencia de escritura tiene que ver con la pronunciación.



adultos alfabetizados no puedan segmentarlas convencionalmente nos habla de las dificultades que su identificación involucra. En realidad, de haber un equivalente oral del espacio gráfico entre las palabras, su identificación no debería ser difícil.

Tomando en cuenta estas evidencias, la pregunta que se plantea a continuación es, si el propósito de las diferencias normadas por la ortografía no es indicar pronunciación, entonces ¿cuál es? Cuando nos encontramos con escrituras como las de los siguientes versos, podemos comenzar a entender su función:

En Boston es grave falta
hablar de ciertas mujeres,
por eso aunque *nieva nieve*
mi boca no se atreve
a decir en voz alta:
ni Eva ni Hebe.

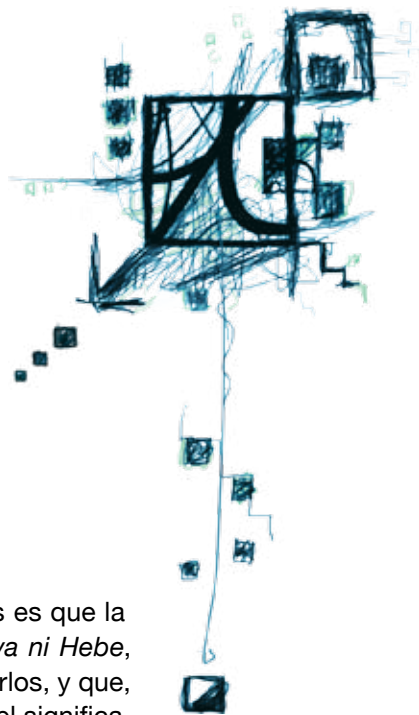
Xavier Villaurrutia,
Epigrama de Boston

y mi voz *que madura*
y mi voz *quemadura*
y mi *bosque madura*
y mi voz *quema dura.*

Xavier Villaurrutia,
Nocturno en que nada se oye

Lo que se aprecia a partir de la lectura en voz alta de estos versos es que la pronunciación de los enunciados, por ejemplo, *nieva nieve* y *ni Eva ni Hebe*, puesto que es la misma, no proporciona clave alguna para entenderlos, y que, por el contrario, es necesario ver para entender. Del mismo modo, el significado del siguiente fragmento: *y mi voz que madura...* sólo puede comprenderse al ver cada verso y compararlo con los otros. Encontramos que el significado de cada uno de ellos contrasta con todos los demás no solamente por vía de la ortografía, sino también por la de las palabras gráficas. Paradójicamente, el sonido de las palabras y del enunciado no tiene nada que ver, porque resulta ser semejante en todos los casos.

Para que se entienda mejor, voy a relatar una actividad que acostumbro hacer con los estudiantes de los cursos de adquisición de la lengua escrita





Las palabras gráficas y la ortografía proporcionan información que remite directamente al significado

que imparto en diferentes instituciones. Pido a uno de los alumnos que prepare la lectura de los versos del poema de Villaurrutia y, después, los dicte a los demás (puede ser que los lea para todo el grupo, o bien, que se organicen pequeños grupos y haya un lector en cada uno de ellos). Los resultados nunca dejan de sorprender. Aunque siempre hay algunos estudiantes que escriben todo igual porque dicen no escuchar diferencias, la mayoría de ellos piensa que debe haber alguna y separa las palabras: *voz que madura*, *voz quemadura* y *voz quemadura*, pero no en el orden que tienen en el poema, y casi nadie escribe *bosque madura*. Notablemente, algunos introducen puntuación para señalar diferencias en la entonación: *y mi voz qué madura*; *y mi voz, que madura*; *y mi voz ¡qué madura!*; *y mi voz, que, madura*; *y mi voz ¿qué madura?* Otros (muy pocos) llegan a cambiar las palabras del verso, con tal de establecer diferencias: *voz que mal dura*. Por último, aquellos que dicen conocer el poema tampoco escriben los versos en el orden que tienen.

Lo que quiero poner de manifiesto con estos ejemplos es que las palabras gráficas y la ortografía proporcionan información que remite directamente al significado, de modo tal que se vuelve superflua la vocalización del texto, y que es en virtud de ellas que podemos efectuar la lectura silenciosa del texto. Obsérvese que si la escritura fuera una simple cadena de letras, donde no hubiera palabras separadas, ni ortografía ni puntuación, tendríamos que leer los textos de un modo muy distinto: estaríamos obligados a vocalizarlos para dar con su significado (algo parecido a lo que hacemos cuando leemos textos en los que los alumnos no separan adecuadamente las palabras y no usan la ortografía). El texto siguiente, aunque tiene las palabras separadas, ejemplifica lo que estoy diciendo:

–Bwaynohss deeahss, kwahnto vahleh esto? Ess daymahseeahdo. Lo see-ento moocho. Ahdeeoohss!...

–Bwaynohss deeahss, por dondeh say vah ah lah Plahtha day lah Kahtaydrahl? Estah therrahda esta manyahna lah eeglayseea veeayhya?...

G. Cabrera Infante,

Las muy inquisitivas aventuras de don Archibaldo Lyall por los duros caminos de Castilla la fonética, en Exorcismos de estilo

Aquí lo que puede observarse es que la lectura del texto no puede abordarse siguiendo los procedimientos usuales de lectura en silencio, porque si bien el texto refiere al español, no se apeg a las regulaciones ortográficas de esta lengua. Es decir, dado que los patrones de correspondencia letra-sonido no son los del español (en realidad, son los de la ortografía del inglés), la visualización del texto no es suficiente: forzosamente tenemos que comenzar vocalizando las letras o las sílabas de las palabras para encontrar lo que significan. Desde mi punto de vista, lo interesante de este texto es que muestra cómo la disparidad ortográfica respecto del español altera las formas de lectura usuales y alienta la búsqueda de otras estrategias para encontrar los significados. Se puede, sí, acceder al texto, pero solamente después haber logrado sonorizar las letras, lo que significa que hay que regresar al deletreo.

Siguiendo con esta argumentación, no puede decirse entonces que la anotación del sonido sea la meta única de la escritura alfabética: señalar diferencias de significado también lo es. De hecho, la existencia en español de numerosas expresiones homófonas que reciben un tratamiento ortográfico distinto responde a esta razón. Las regulaciones ortográficas mantienen su diferenciación porque lo que interesa es identificar morfológicamente las palabras. Puesto que remiten a un significado distinto, expresiones como *el hado* y *helado*; *la cecina* y *la asesina*, *el hecho* y *helecho*, *la ventura* y *la aventura*, *tampoco* y *tan poco*, y muchos pares más, requieren una forma gráfica también distinta.

Esta necesidad de preservar la identidad morfológica es patente también en la escritura de las palabras derivadas, pues es en virtud de la ortografía que se unifican visualmente series enteras o familias de palabras, señalándose así su parentesco. Por ejemplo, la letra *v* vuelve posible reconocer como parte de la misma serie la palabra *voz* y todos sus derivados: *vocal*, *vocalizar*, *vocero*, *vocación*, *vocablo*, *avocar*, etcétera; en contraste con la *b*, que distingue todos los derivados de *boca*: *bucal*, *boquita*, *boquera*, *abocar*, *embocar*. La *c* de *médico* y *medicina*, o de *eléctrico* y *electricidad*, aunque se pronuncie de manera diferente, tiene el mismo cometido. La letra *h*, además de destacar el parentesco de *herrar* con *hierro*, *herradura* y *herraje*, contrastándolo con el *errar*, *error*, *errante* y *erróneo*, establece una filiación aún más lejana: la *h* es

Las regulaciones ortográficas mantienen su diferenciación porque lo que interesa es identificar morfológicamente las palabras.



un rasgo ortográfico de origen latino y, en cuanto tal, sirve para afirmar la procedencia del español.

Las palabras gráficas y la ortografía, además de referir directamente al significado, cumplen una función todavía más fundamental en muchas lenguas escritas: se han convertido en indicadores de pronunciación de las letras. Esto es muy evidente en ortografías como la inglesa o la francesa, donde la pronunciación de las letras cambia dependiendo del lugar donde aparezcan dentro de la palabra. Así, por ejemplo, en el inglés la letra *a* suena *a* en *far*, *e* en *fare*, *ei* en *lake* (nótese también que en esta última palabra la *e* del final no suena).

Algunas palabras del español poseen letras cuya pronunciación depende del contexto, de manera que es necesario visualizarlas para identificar los sonidos a que refieren.

Esto mismo puede decirse de algunas palabras del español, las cuales, no obstante tener una ortografía más fonética o cercana al sonido de la lengua, poseen letras cuya pronunciación depende del contexto, de manera que es necesario visualizarlas para identificar los sonidos a que refieren. Por ejemplo, la *c* y la *g* tienen un sonido ante *a*, *o* y *u*, como en *casa*, *cosa*, *cuna*, *gato* o *gota*, y otro ante *e* e *i*, como en *celo*, *cisa*, *geranio* o *gitano*. La *x* suena diferente en *examen* y en las palabras de México: *Xalapa*, *Taxco* y *Xola*. Lo mismo pasa con la *y*, que cambia de pronunciación si está aislada o si forma parte de una palabra, como en *yema*, y con la *u*, que puede dejar de sonar si aparece en las combinaciones *gue*, *gui* o *que*, *qui*.

Así, pues, es necesario reconocer que la normatividad de las escrituras históricas tiene por propósito resaltar los significados, aun por encima de la anotación de los sonidos. Las diferencias en la escritura de los homófonos y las constancias en la escritura de las familias de palabras refieren a una construcción de la ortografía independiente de la pronunciación.

A decir de la lingüista Claire Blanche-Benveniste (2002: 19 y 21), la escritura convencional de una lengua sólo cuenta como un *modelo de referencia*, esto es, como una forma que se sitúa más allá de las diferentes pronunciaciones que pueda haber de ella; pensemos, por ejemplo, en las diferentes pronunciaciones del plural o de la *s* a todo lo largo del mundo hispanohablante. De este modo, aunque lo oral varíe, le corresponde a la escritura recuperar la estabilidad mediante la normalización ortográfica.

Actividades para ampliar la comprensión sobre la ortografía

Las siguientes actividades puede realizarlas de manera individual o, si estudia en equipo, con sus colegas. También puede llevarlas a cabo con sus alumnos. Si es con estos últimos, forme grupos de tres a cuatro integrantes para que puedan trabajar de manera más organizada.



Actividad I

Intente realizar la actividad relatada con los versos de Xavier Villaurrutia, aplicándola a sus alumnos u otros colegas.

Compare con ellos las diferencias en la escritura de los versos y comente los resultados. Ponga de manifiesto que las diferencias no se deben a una lectura inadecuada o a una escucha deficiente, sino al hecho de que es necesario ver para entender: sin la visualización de los textos, no es posible capturar su sentido.



Actividad II

Pida a sus alumnos que construyan las familias de palabras de los términos *ley*, *leer*, *barco*, *fuerza*, *género*, *amar* y *ver*.

Usted puede ayudarlos proporcionándoles algunas claves para encontrar más palabras derivadas. Por ejemplo, hágales notar la relación de significado que hay entre *ley* y *legislar*, preguntándoles cómo se le llama a la tarea de hacer leyes. Enséñeles que hay una relación ortográfica semejante entre *rey* y *regente*, o *grey* y *gregario*.

Invítelos a usar el diccionario para buscar más palabras derivadas.³



³ En la colección Espejo de Urania de la Biblioteca de Aula, editada por la SEP para la Educación Secundaria, se encuentra el *Diccionario de la Lengua Española* elaborado por la Real Academia Española de la Lengua (RAE). También se puede consultar sin costo alguno este diccionario en la página web de la



Trate de que no se queden solamente en la conjugación verbal, sino que busquen sustantivos a partir del verbo y viceversa.

Ayúdelos a encontrar regularidades en la formación de las palabras.



Actividad III

Comente con sus alumnos por qué si la familia de palabras es: *oval*, *óvalo*, *ovalado*, *ovoide*... la palabra de base, *huevo*, se escribe con *h*. Si no lo sabe, puede consultar un manual de ortografía.



Actividad IV

Explique a sus alumnos que el verbo *decir* sirve como base para formar otros verbos en español: *predecir*, *desdecir*, etcétera. Después explique que la raíz *-ducir*, que proviene del latín *ducere*, que significa *guiar*, *llevar*, *conducir*, se encuentra en algunos verbos del español.

Pida a sus alumnos que encuentren en cuántos verbos aparece el verbo *decir* y la raíz *-ducir*.

Ayúdelos trabajando la lista de prefijos del español: *a*, *in*, *pro*, *pre*, *intro*, *re*, *inter*, etcétera. Pídales que prueben también con las preposiciones.

Recuérdelos que pueden ayudarse de los diccionarios.

Pídales que conjuguen los verbos encontrados y busquen las regularidades ortográficas de la conjugación.



Actividad V

Pida a sus alumnos que contesten las siguientes preguntas:

- ¿Tendrán relación *vagar*, *vagabundear* y *vacacionar*; *dictar*, *dictador* y *edicto*; *bando*, *bandera* y *bandolero*; *generar*, *ingenio* e *ingeniero*? Recuérdelos consultar un diccionario para ayudarse.

RAE, que se localiza en internet por medio de cualquier buscador electrónico escribiendo Real Academia Española; hay una entrada al diccionario desde la página principal.

- ¿Qué otra familia de palabras observa un patrón semejante al de la palabra *huevo* y sus derivados?
- ¿De dónde vendrán *abocar* y *avocar*?



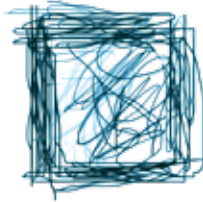
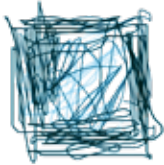
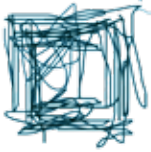
Actividad VI

Pida a sus alumnos que encuentren palabras con los sufijos *-ble* y *-bilidad* y analicen su significado.

Ayúdelos a encontrarlo. El sufijo *-ble* significa que inspira o tiene aptitud para hacer una determinada cosa, mientras que el sufijo *-bilidad* refiere al nombre de la cualidad de hacer esa cosa.

- Pídales también que encuentren la palabra que sirve de base.
- Invítelos a encontrar el mayor número posible de palabras con esos sufijos.
- Plánteeles la ortografía de las excepciones: *movilidad* y *civilidad*. Invítelos a discutir las posibles causas.

La organización sintáctica del texto



La estructura sintáctica de los textos no es igual a la del lenguaje oral. Cada vez son más los estudios lingüísticos que señalan las diferencias entre una y otra. De acuerdo con algunos de ellos, la sintaxis de lo oral es menos integrada o más *suelta* que la de la lengua escrita (Narbona, 1989). Las frases y oraciones simples no suelen aparecer unidas o no establecen relaciones de dependencia para formar oraciones estrictamente organizadas (Miller y Weinert, 2002; Blanche-Benveniste, 1998). Las construcciones que se suceden en la conversación no están ligadas por nexos, o bien, éstos tienen valores diferentes a los de los textos. Asimismo, los componentes de esas construcciones, además de tener un orden diferente al que presentan en los textos, suelen elaborarse y reelaborarse durante la emisión oral (Zamudio, 2004; Blanche-Benveniste, 1998). Por eso es que encontramos tantas vacilaciones y enmiendas a lo largo de la conversación y otras formas discursivas propias de la interacción oral.

Los hablantes no parecen guiarse por una sintaxis oracional cuando participan en las conversaciones cotidianas. Siguiendo a Chafe (1986) y Halliday (1989), más bien toman como sustento de la organización discursiva oral los patrones de entonación, y sobre ellos va elaborando construcciones gramaticales de diferentes tamaños y propiedades. Esta distancia en el modo de construir la sintaxis de lo oral y lo escrito plantea un problema importante para el aprendizaje de la lengua escrita, porque los estudiantes no solamente deberán aprender a usar los signos que caracterizan la escritura, sino la sintaxis propia de los textos. Como veremos en las siguientes unidades de este trabajo, la organización sintáctica de los textos en oraciones y periodos, así como el uso efectivo de los conectores, están íntimamente ligados al dominio de la puntuación.



Función de la puntuación

Muchas de las cosas que se han dicho en relación con la ortografía pueden aplicarse a la puntuación. Los signos que integran este sistema no guardan relación con el lenguaje oral; expresado de manera más específica, no reflejan la entonación de los enunciados orales. Aquí me parece pertinente hacer la siguiente aclaración. Si bien los signos de puntuación constituyen una guía indispensable para la lectura en voz alta, hay que destacar que los patrones prosódicos a que refieren no son los de la interacción cara a cara: ni la entonación, ni la cantidad y duración de las pausas que hacemos en la lectura se corresponden con las de las narraciones, descripciones y argumentaciones que intercalamos en las conversaciones cotidianas.

Uno de los errores de puntuación más frecuente, penado por la gramática y los manuales de puntuación, es la coma entre sujeto y predicado.

Voy a dar un par de ejemplos para ilustrar esto que acabo de plantear. Cuando encontramos signos de interrogación en un texto tendemos a terminar el enunciado enmarcado por ellos con una subida más o menos prolongada del tono. Este patrón prosódico, decimos, es entonación de pregunta; sin embargo, esta entonación no siempre acompaña las preguntas que hacemos en la interacción cara a cara. ¿Cuántas veces hemos preguntado o nos han preguntado por algo con un *tono de enojo* que parece más bien una orden?

También podemos ver que la entonación y las pausas que suelen hacerse en la lectura no siempre se indican con puntuación. Por ejemplo, los enunciados que tienen un sujeto formado por una frase nominal de cierta longitud suelen tener un patrón prosódico complejo. Resulta que el sujeto tiene una curva de entonación diferente de la del predicado: *Mis materias favoritas son Español y Matemáticas; Los alumnos que aprobaron el curso no tomarán clases de regularización*. Este cambio de la curva de entonación entre el sujeto y el predicado suele interpretarse como una pausa entre ambos, aunque no necesariamente se lleve a cabo. La cuestión es que dicho patrón es el origen de uno de los errores de puntuación más frecuente, penado por la gramática y los manuales de puntuación: la coma entre sujeto y predicado.

Ahora bien, cabe preguntar, si la puntuación no refleja la entonación del lenguaje oral, entonces ¿qué función tiene? Al igual que las palabras gráficas y la ortografía, es un sistema organizador de los significados del texto, sólo que tiene como finalidad separar las porciones sintácticas y enunciativas que

le dan sentido: 1) delimita frases y oraciones; 2) destaca la función pragmática de los enunciados, como las preguntas, las expresiones de admiración y las órdenes o los ruegos; 3) separa otros textos dentro del texto principal, como son los comentarios al margen, presentes en los pies de página y paréntesis, o las palabras que pertenecen a un autor diferente del que escribe, como las citas textuales, y 4) aísla las unidades que forman el texto: párrafos, apartados, capítulos, viñetas, etcétera.

Dicha estructuración se realiza no desde las propiedades sintácticas y prosódicas del lenguaje oral, puesto que éstas son muy diferentes a las del escrito, sino desde el propio texto. Por eso, aunque algunas regulaciones de la puntuación hagan referencia a las pausas y otros aspectos prosódicos, la mayoría de ellas parte de un conocimiento gramatical más o menos sofisticado. Si uno consulta las normas de uso de los signos en la *Ortografía de la Lengua Española* podrá ver la serie de nociones gramaticales que las integran.

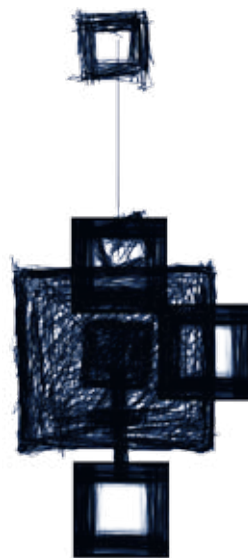
Vale la pena señalar también que las regulaciones de la puntuación, no obstante constituirse como normas, difieren de las de la ortografía en un punto importante: no tienen la fijeza de estas últimas, ya que es posible puntuar de más de una manera correcta un texto. A continuación presentaré algunos ejemplos para ilustrar las puntuaciones que pueden hacerse de un mismo texto y analizaré su diferente valor comunicativo. Veamos el primer ejemplo.

Se eligen los caballos, se dan algunas reglas para la remonta; se considera, sin duda, la capacidad balística de las bombardas. Y más aún: se planta la tienda mayor, se abre la vía capitana, se abre la vía de la cruz, se trazan con exactitud otras vías. Se dibujan torreones, rastrillos, ballestas [...]

Mourlane Michelena,

El discurso de las armas y de las letras, citado en Alcina y Blecua (1998): 920

En este ejemplo tenemos un fragmento de texto integrado por tres periodos separados por punto y seguido, todos ellos alusivos a un mismo asunto: la planeación de un campamento militar. Éstos, a su vez, están conformados por oraciones simples yuxtapuestas, todas de un mismo tipo sintáctico: impersonales. Si observamos con atención, veremos que la estructura de las oraciones





es tal que hace posible muchos arreglos. Por ejemplo, cada una de ellas podría separarse por medio de un punto y funcionar como un periodo; también podrían separarse con puras comas y el conjunto integrar un solo periodo, o bien, distribuirse en otros periodos, sin que pueda decirse que la puntuación sea deficiente o dé lugar a ambigüedades en alguno de los casos. Las puntuaciones sugeridas se presentan enseguida.

Se eligen los caballos. Se dan algunas reglas para la remonta. Se considera, sin duda, la capacidad balística de las bombardas. Y más aún: se planta la tienda mayor. Se abre la vía capitana. Se abre la vía de la cruz. Se trazan con exactitud otras vías. Se dibujan torreones, rastrillos, ballesteras [...]

Se eligen los caballos, se dan algunas reglas para la remonta; se considera, sin duda, la capacidad balística de las bombardas, y más aún, se planta la tienda mayor, se abre la vía capitana, se abre la vía de la cruz, se trazan con exactitud otras vías, se dibujan torreones, rastrillos, ballesteras [...]

Se eligen los caballos, se dan algunas reglas para la remonta. Se considera, sin duda, la capacidad balística de las bombardas. Y más aún: se planta la tienda mayor. Se abre la vía capitana, se abre la vía de la cruz, se trazan con exactitud otras vías; se dibujan torreones, rastrillos, ballesteras [...]



Los tres textos nos muestran cómo la diferencia de puntuación afecta directamente su lectura y, en consecuencia, su interpretación. En el primero, donde se presentan los enunciados delimitados por punto y seguido, la lectura es más enfática: con la detención que exige el punto, se va subrayando cada una de las acciones a que refiere el discurso y simultáneamente se les dota de la misma importancia. En

cambio, en el segundo, las comas consiguen que haya una lectura más ligera y fluida, de modo que la serie de acciones que se relatan parecen formar parte

de otra mayor, una que seguramente habrá de contrastar con lo que aparezca en el siguiente periodo.

El tercer ensayo presenta cuatro periodos de tamaño desigual. Si observamos este ensayo y el original, veremos que armar los periodos alternando puntos y comas establece una jerarquía entre los enunciados, aun cuando todos ellos tengan la misma estructura sintáctica. Dicha jerarquía rompe la igualdad de las relaciones entre los enunciados que veíamos en los primeros dos ensayos. En el tercer ensayo las predicaciones verbales dejan de estar en el mismo nivel, pues las que integran los periodos se ligan más estrechamente entre sí. La unión de los enunciados en periodos tiene el efecto de crear diferentes etapas en el proceso de armar un campamento, pasos que resultan distintos en el tercer ensayo y el original.

Como se puede observar, las relaciones entre los significados de los enunciados se vuelven más próximas o más distantes, según se separen con puntos o con comas. No es que haya un significado intrínseco que dirija el uso de la puntuación de los periodos; más bien, es la puntuación la que instaura tanto el periodo como el tipo de relación entre las oraciones.

Esto último es una cuestión que no queda del todo clara en los manuales y las gramáticas. La manera como se plantean las definiciones de los signos lleva a interpretar uno u otro sentido. Por ejemplo, la *Ortografía de la Lengua Española* dice del punto que *separa enunciados que integran un párrafo*. Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, en su *Gramática Castellana*, definen el punto como un signo que *separa oraciones, cuando los pensamientos que ellas contienen, si bien relacionados no lo están de modo inmediato* (1973: 208). También en el *Diccionario de dudas y dificultades de la Lengua Española* se dice que el punto *se emplea al final de una oración para indicar que lo que la precede forma sentido completo* (1989: 518). Lo que no se dice en ninguno de estos manuales, y en esto radica el problema de creer en la suficiencia de las regulaciones para aprender a usar los signos, es cómo determinar que un periodo tiene sentido completo y puede ser independiente del que le antecede o le sigue. Las regulaciones de los manuales, aunque nos dicen qué o dónde puntuar, requieren de un conjunto de conocimientos gramaticales para ponerse en práctica.

Es la puntuación la que instaura tanto el periodo como el tipo de relación entre las oraciones.



Para aprender a puntuar de manera eficaz los textos, más que seguir las regulaciones de la gramática, es necesario comprender las funciones de los signos y los efectos de sentido que su uso produce.

En realidad, para aprender a puntuar de manera eficaz los textos, más que seguir las regulaciones de la gramática, es necesario comprender las funciones de los signos y los efectos de sentido que su uso produce. De hecho, cuando se analizan los textos de los autores literarios, especialmente autores contemporáneos, lo que se encuentra en muchos de ellos es un uso de los signos un tanto marginal a la norma y, sin embargo, exento de ambigüedades e incoherencias. Notoriamente, las propiedades estructurantes de la puntuación se manifiestan en estos textos a pesar de que los signos no cumplan con todas las especificaciones de la gramática. Éste es el caso del fragmento de *Pedro Páramo*, escrito por Juan Rulfo, que se presenta enseguida.

Como si hubiera retrocedido el tiempo. Volví a ver la estrella junto a la luna. Las nubes deshaciéndose. Las parvadas de los tordos. Y enseguida la tarde todavía llena de luz.

Las paredes reflejando el sol de la tarde. Mis pasos rebotando contra las piedras. El arriero que me decía: “¡Busque a doña Eduviges, si todavía vive!”

Luego un cuarto a oscuras. Una mujer roncando a mi lado. Noté que su respiración era dispareja como si estuviera entre sueños, más bien como si no durmiera y sólo imitara los ruidos que produce el sueño [...]

La gracia de este ejemplo radica en que aparecen delimitados con punto y seguido construcciones que difícilmente podrían pasar por enunciados con sentido completo: *las nubes deshaciéndose, las parvadas de los tordos, mis pasos rebotando contra las piedras, luego un cuarto a oscuras...* El empleo de los puntos para separar simples frases nominales tiene aquí un poderoso efecto en varios niveles de la lengua.

En el plano sintáctico, el hecho de anotar las frases del mismo modo que las oraciones eleva su estatus, pues las convierte en oraciones del texto. En el plano de la semántica de la narración, la delimitación de las frases con un punto intensifica el desfase entre la temporalidad de la historia y la del discurso: la duración de la historia se alarga al entrar en la descripción de aspectos menudos de la escena, de la manera detenida que el punto va marcando. Por último, en el plano prosódico, el fraseo corto señalado con punto y seguido produce una lectura muy pausada, que simboliza la paquedad al hablar. Las pau-

sas y la entonación descendente que acompaña las frases delimitadas por puntos son las que determinan la ilusión de laconismo y circunspección del personaje que narra. De este modo, más que indicar oraciones, la serie de puntos y seguido impone un cierto significado y ritmo al texto.

La puntuación es, entonces, decisiva en la estructuración sintáctica y semántica de los textos. Una mínima modificación tendrá repercusiones importantes sobre el sentido del texto: definitivamente no se interpreta igual el enunciado *María escucha la canción* que el enunciado *María, escucha la canción*, donde una sola coma basta para cambiar el significado de una misma secuencia de palabras. De lo que se infiere que cualquier signo de puntuación tiene una función estructurante.

Detengámonos en el uso de la coma. Aunque ésta no separe unidades de la misma envergadura que las del punto, organiza la sintaxis y el sentido al interior de los periodos: distingue las oraciones restrictivas explicativas de las especificativas, los vocativos de los sujetos del verbo (como en *María, escucha la canción*) y los miembros de las enumeraciones. La coma también separa las aclaraciones, explicaciones, epítetos, aposiciones y toda suerte de construcciones que funcionan como comentarios insertos y son periféricas al curso narrativo.⁴

El hecho de que la coma sirva para delimitar construcciones que se suceden o se incluyen dentro de otras ha permitido a algunos autores contemporáneos prescindir de los puntos y sostener con comas largos pasajes del texto, simulando, de este modo, los discursos apresurados de los personajes de sus narraciones. Es así como Gabriel García Márquez ha creado la perorata de reclamo de Fernanda del Carpio a Aureliano Segundo en *Cien años de soledad* (véase el ejemplo abajo) o las delirantes memorias del dictador en *El otoño del patriarca*.

Aureliano Segundo no tuvo conciencia de la cantaleta hasta el día siguiente, después del desayuno, cuando se sintió aturdido por un abejorreo que era entonces más fluido y alto que el rumor de la lluvia, y era Fernanda que se paseaba

La puntuación es decisiva en la estructuración sintáctica y semántica de los textos. Una mínima modificación tendrá repercusiones importantes sobre el sentido del texto.

⁴ Para un inventario completo de usos de la coma, véase la *Ortografía de la Lengua Española* editada por la Real Academia Española. Ésta forma parte del acervo de las bibliotecas escolares, publicada por la Secretaría de Educación Pública para uso de las escuelas secundarias.



por toda la casa doliéndose de que la hubieran educado como una reina para terminar de sirvienta en una casa de locos, con un marido holgazán, idólatra, libertino, que se acostaba bocarriba a esperar que le llovieran panes del cielo, mientras ella se destrincaba los riñones tratando de mantener a flote un hogar emparepetado con alfileres, donde había tanto que hacer, tanto que soportar y corregir desde que amanecía Dios hasta la hora de acostarse, que llegaba a la cama con los ojos llenos de polvo de vidrio y, sin embargo, nadie le había dicho nunca buenos días, Fernanda, qué tal noche pasaste, Fernanda, ni le había preguntado aunque fuera por cortesía por qué estaba tan pálida ni por qué despertaba con esas ojeras violeta, a pesar de que ella no esperaba, por supuesto, que aquello saliera del resto de una familia que al fin y al cabo la había tenido siempre como un estorbo, como el trapito de bajar la olla, como un monigote pintado en la pared, y que siempre andaban desbarrando contra ella por los rincones, llamándola santurrona, llamándola farisea, llamándola lagarta, y hasta Amaranta, que en paz descansa, había dicho de viva voz [...]

Un efecto semejante produce Augusto Monterroso al escatimar los puntos y apoyarse sólo en las comas para dar forma al frenesí masoquista del personaje de *Homenaje a Masoch*, o al extravío apologético de la servidumbre en *Las criadas*, textos de los que aparece una parte en los ejemplos que enseguida se presentan.

Lo que acostumbraba cuando se acababa de divorciar por primera vez y se encontraba por fin solo y se sentía tan contento de ser libre de nuevo, era, después de estar unas cuantas horas haciendo chistes y carcajeándose con sus amigos en el café, o en el coctel de la exposición tal, donde todos se morían de risa de las cosas que decía, volver por la noche a su departamento nuevamente de soltero y tranquilamente y con delectación morosa ponerse a acarrear sus instrumentos, primero un sillón, que colocaba en medio del tocadiscos y una mesita, después una botella de ron y un vaso mediano, azul, de vidrio de Carretones, después una grabación de la *Tercera sinfonía* de Brahms dirigida por Félix Weingartner, después su gordo ejemplar empastado de Editorial Nueva España, S.A., México, 1944, de *Los hermanos Karamazov*; y en seguida conectar el tocadiscos, destapar la botella, servirse un vaso, sentarse y abrir el libro

por el capítulo III del epílogo para leer reiteradamente aquella parte en que se ve muerto al niño Ilucha en un féretro azul, con las manos plegadas y los ojos cerrados, y en la que el niño Kolya, al saber por Aliocha que Mitya su hermano es inocente de la muerte de su padre y sin embargo va a morir, exclama emocionado que le gustaría morir por toda la humanidad, sacrificarse por la verdad aunque fuese con afrenta [...]

Homenaje a Masoch

Amo a las sirvientas por irreales, porque se van, porque no les gusta obedecer, porque encarnan los últimos vestigios del trabajo libre y la contratación voluntaria y no tienen seguro ni prestaciones; porque como fantasmas de una raza extinguida llegan, se meten a las casas, husmean, escarban, se asoman a los abismos de nuestros mezquinos secretos leyendo en los restos de las tazas de café o de las copas de vino, en las colillas, o sencillamente introduciendo sus miradas furtivas y sus ávidas manos en los armarios, debajo de las almohadas, o recogiendo los pedacitos de los papeles rotos y el eco de nuestros pleitos, en tanto sacuden y barren nuestras porfiadas miserias y las sobras de nuestros odios cuando se quedan solas toda la mañana cantando triunfalmente [...]

Las criadas

Es claro que gran parte de las diferencias entre estos tres últimos textos y el de Rulfo se explica por el uso de la puntuación. Así, mientras que en el fragmento de *Pedro Páramo* el punto nos obliga a detenernos en cada frase, como invitándonos a recrear paso a paso la visión de los lugares, la sarta de comas que construyen los tres últimos textos dirige la lectura de tal manera que nos crea la impresión de quedarnos sin aire, aunque no los leamos en voz alta. Y es que ninguna coma parece brindar espacio suficiente para tomar un respiro.

Como se puede apreciar, el punto y la coma tienen un poder estructurante distinto. El punto es un signo de mayor fuerza, pues delimita periodos u oraciones de sentido completo. Por su parte, la coma separa solamente construcciones sintácticas al interior de los periodos. Ambos signos están ligados, además, a entonaciones contrastantes, mismas que modulan la lectura en voz alta, pero que, recordemos, no nos sirven de guía para puntuar.



El uso de los signos implica un conocimiento gramatical preciso de lo que es un periodo, una oración coordinada, una subordinada, un vocativo, etcétera, pero también una toma de conciencia de los efectos que producen.

El punto va acompañado de una pausa y, sobre todo, de una caída tonal o entonación de descenso que marca, justamente, que hemos acabado de decir una idea, mientras que la coma suele ir acompañada de una pausa incipiente, tanto que no necesariamente se realiza, y de una curva tonal muy diferente a la del punto. Se trata de una elevación o ascenso en la entonación que pareciera decir: sigue leyendo, o sigue escuchando, porque el texto aún no ha terminado.

Los signos tienen, pues, funciones y efectos diferentes. Su uso implica un conocimiento gramatical preciso de lo que es un periodo, una oración coordinada, una subordinada, un vocativo, un comentario inciso, una enumeración de frases estructuralmente semejantes, etcétera, pero también una toma de conciencia de los efectos que producen. De ahí que se deba concebir la puntuación como un compromiso entre el conocimiento que se tiene de los signos, construido básicamente a partir del análisis de la puntuación de los textos, las regulaciones ortográficas y las intenciones que guían la propia producción. Los signos de puntuación constituyen un sistema complejo, sujeto a regulaciones sintácticas y semánticas específicas, cuya puesta en práctica depende de nuestro conocimiento del lenguaje escrito y nuestra capacidad para entender y crear efectos de sentido con ellos.

Actividades para ampliar la comprensión sobre la puntuación

Las siguientes actividades puede usted realizarlas con sus alumnos o con sus colegas. Puede trabajarlas de manera individual o en grupo.

Análisis del tipo de párrafos y oraciones que integran los textos



Actividad I

Forme grupos de tres estudiantes y pida a cada equipo que traiga o busque en la biblioteca una noticia del periódico, un cuento corto y un guión de teatro.

Una vez conseguidos los textos, pida a cada grupo que observe el tamaño y la estructura de los párrafos.

Pídales que analicen la información que se expone en cada uno y vean cómo se desarrolla en ellos la información de todo el texto.

Pídales que cuenten cuántos periodos, esto es, enunciados delimitados por mayúscula y punto hay en promedio en los párrafos de cada tipo de texto.

Vea con sus alumnos si se pueden caracterizar los párrafos de los diferentes tipos de texto.



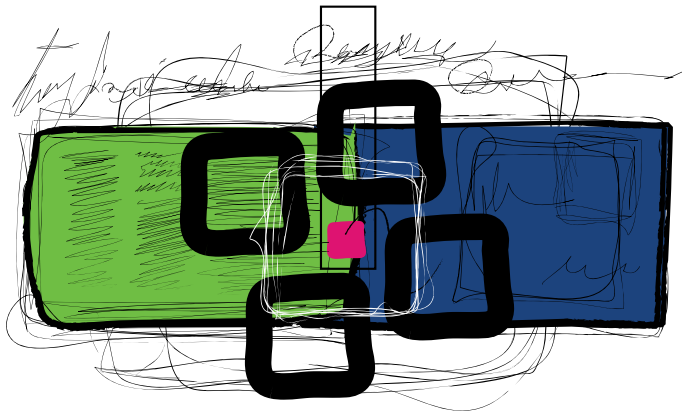
Actividad II

Pida a los alumnos que escojan dos párrafos de cada uno de los textos de la actividad anterior, los revisen y respondan a las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencias encuentran entre las oraciones de los párrafos seleccionados?
- ¿Tienen la misma longitud y estructura?

Para responder estas preguntas pídales que vean cuántos verbos conjugados hay en cada periodo y si las oraciones dentro de éstos son coordinadas o subordinadas, de este modo podrán determinar su estructura.

Pida a los equipos que en plenaria comenten sus resultados y traten de definir algunas regularidades.





Realice el siguiente experimento

Prepare la lectura de un texto expositivo o narrativo pequeño. Éste debe incluir al menos dos párrafos; trate de que no contenga diálogos. Grabe la lectura del texto. Es importante que grabe el texto porque así se asegura de que la lectura que presente a sus alumnos será siempre la misma.

Reescriba el texto sin ponerle un solo signo de puntuación; no ponga letras mayúsculas ni separe los párrafos. Haga varias impresiones de su texto o fotocopíelo.

Proporcione una copia del texto a cada alumno. Pida que lo lean tal como está y comenten sobre las dificultades que encuentran. Centre la atención de sus alumnos en los problemas de significado que se generan.

Pídales ahora que intenten puntuarlo a partir de la escucha de la grabación, esto es, que separen los párrafos y las oraciones que hayan escuchado. Puede repetirles la grabación tantas veces como ellos consideren necesario. Al terminar, recoja los textos que trabajaron.

Proporciónales otra copia del texto sin puntuar y pídales que separen los periodos u oraciones de sentido completo que consideren convenientes, tomando en cuenta el contenido del texto y el sentido de los enunciados.

Terminadas ambas tareas, haga que comparen sus puntuaciones y comenten con ellos los problemas que tuvieron para hacerlas; por ejemplo, si realmente pudieron escuchar dónde comenzaban y terminaban los párrafos y oraciones. Muéstreles que el problema no radica en no haber escuchado adecuadamente, sino en el hecho de que la puntuación exige un análisis sintáctico y semántico del texto.

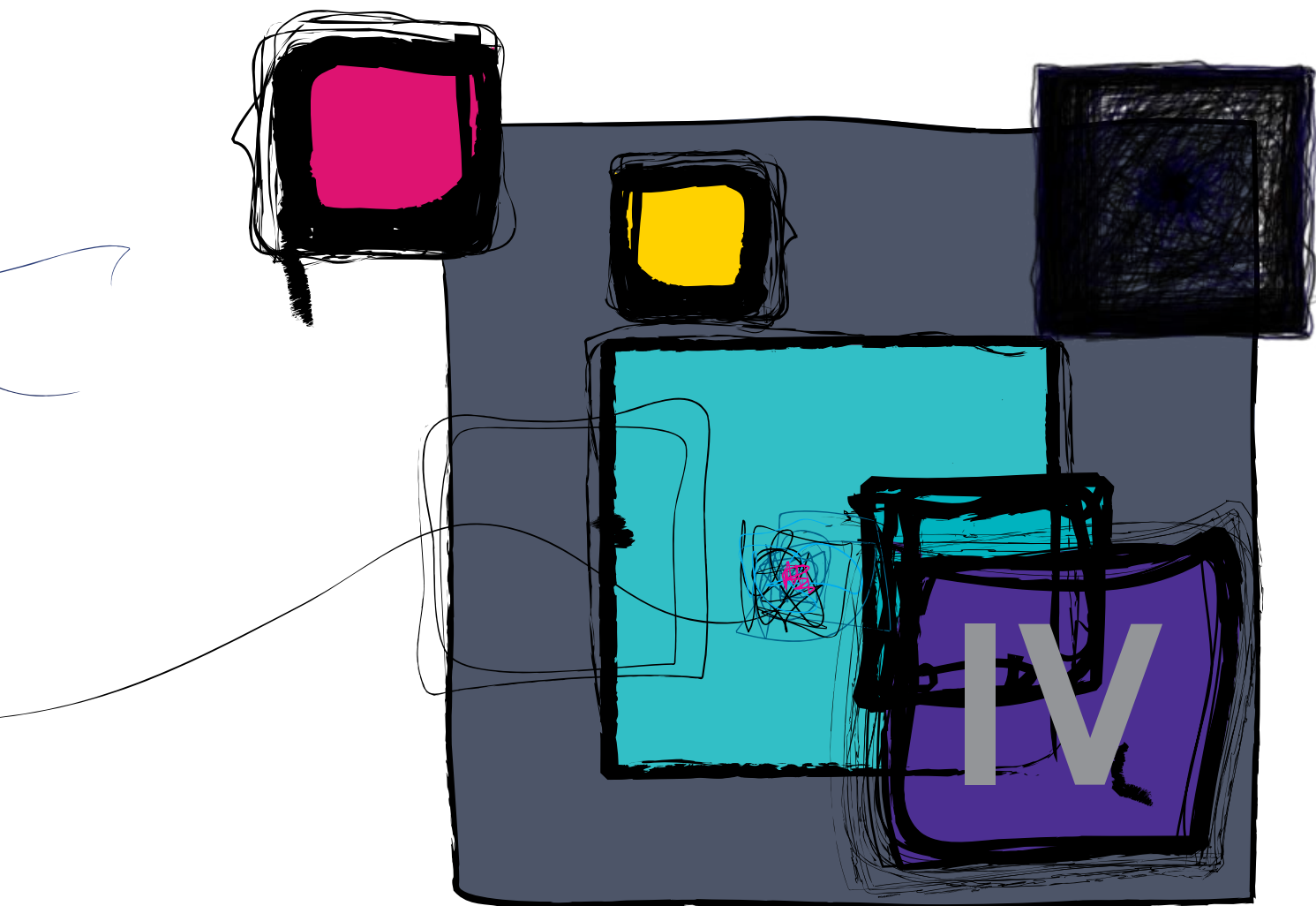
Pídales que comparen las puntuaciones obtenidas a partir del criterio de sentido con las del texto original. Comente junto con ellos las semejanzas y diferencias que encuentran. Enfatice que no es necesario que los textos queden exactamente iguales al original; sin embargo, sí se requiere que todas las oraciones queden separadas en periodos.

Revise los periodos del texto original y vea junto con los alumnos si es posible variar algunos.

Es importante que cada alumno haga un recuento de las dificultades que tiene para puntuar los textos (por ejemplo, *no pude separar párrafos; no sé*

cómo separar periodos; sólo se usa la coma para separar enumeraciones, etcétera). Esto le permitirá saber lo que puede o no hacer, y lo que tiene que aprender. Usted puede llevar a cabo esa evaluación por medio de actividades en las que los estudiantes tengan que puntuar textos a partir de criterios gramaticales y de sentido, de manera semejante a lo que hicieron en la última actividad, o bien, mediante la revisión constante de sus propios textos. Ellos deberán llevar un récord de su ejecución a lo largo del año.

La revisión de textos: estructuración de los párrafos



La escritura de un texto es un proceso cognoscitivo complejo, de múltiples idas y vueltas, en el que la revisión de los diversos aspectos que lo componen juega un papel fundamental. El escritor experto revisa constantemente su texto para evaluar si las formas seleccionadas tienen el efecto que se ha propuesto alcanzar. Como sabe que un texto difícilmente se logra en el primer intento, lo lee repetidas veces, o bien, puede ser que lo deje reposar durante un tiempo y, aun, que le pida a otros que lo lean antes de decidir la versión definitiva. Los borradores sucesivos forman parte de ese proceso creador que generalmente se considera terminado cuando el texto sale de la imprenta.

Quizás por desconocimiento o falta de una tradición de escritura en la escuela, la tarea de escribir suele concebirse como un proceso en el que no media la reflexión sobre lo escrito. El texto se realiza de una sola vez y se entrega al maestro o se guarda en la carpeta de trabajo, de modo que los estudiantes se quedan con una idea equívoca de lo que es la escritura de un texto; simultáneamente, pierden la oportunidad de participar en una de las actividades más propicias para poner en juego lo que saben del lenguaje y aprender nuevas cosas sobre el mismo.

Uno de los requerimientos básicos de la tarea de revisión es que el escritor pueda asumir la posición de lector de su propio texto. Tomar esa distancia no es fácil, especialmente cuando no se tiene la experiencia de escribir y leer críticamente, como es el caso de muchos estudiantes de secundaria. En este sentido, la tarea de revisión colectiva del propio texto o de textos escritos por otros ha probado ser de suma utilidad en ese proceso. Los estudiantes se involucran propositivamente, aprenden unos de otros, proponen soluciones y se motivan mutuamente para buscar información que les permita resolver lo que no pueden hacer solos. Los grupos de tres o cuatro estudiantes son ideales para efectuar la revisión de los textos escritos por ellos mismos. Así, mientras

Uno de los requerimientos básicos de la tarea de revisión es que el escritor pueda asumir la posición de lector de su propio texto.



sus alumnos se ocupan de leer y proponer cambios, usted puede ir supervisando el trabajo de cada grupo y hacer sugerencias precisas.

Durante ese tiempo, los estudiantes pueden también buscar en los manuales información gramatical que necesiten o analizar cómo se resuelve, en otros textos, el problema que les preocupa. En realidad, ellos pueden desarrollar de manera independiente muchas de las dificultades que el trabajo de revisión plantea. No obstante, al terminar la tarea es importante que sus estudiantes compartan las dificultades encontradas y las soluciones propuestas, para lo cual se sugiere trabajar en plenaria. También es importante que, antes del cierre de la actividad de revisión, dirija a sus alumnos para que, entre todos, sistematicen lo aprendido en la sesión.

Es importante que, antes del cierre de la actividad de revisión, dirija a sus alumnos para que, entre todos, sistematicen lo aprendido en la sesión.

Dado que los textos realizados por los estudiantes de secundaria presentan problemas de muy diversa índole, resulta poco práctico abordar todos ellos simultáneamente. Por lo regular, los estudiantes comienzan discutiendo los contenidos de los textos y no abordan la puntuación o la sintaxis, a menos que se les solicite explícitamente. Por esta razón, se ha considerado indispensable trabajar cada secuencia didáctica a partir de una serie de indicaciones sobre los problemas en que los estudiantes deben centrarse.

El trabajo que se propone en esta parte consiste, básicamente, en revisar textos escritos por alumnos de secundaria y analizar los problemas que contienen. La revisión enfoca los principales problemas de puntuación y organización sintáctica de los textos que se presentan como ejemplos. Una vez identificadas las dificultades se procede a desarrollar una secuencia didáctica que integre tanto las pautas de revisión que se deben seguir como las nociones lingüísticas necesarias para resolver los problemas que contienen.

¿Por dónde empezar a revisar los textos?

De todos los aspectos a revisar en los textos, los errores ortográficos son los que mejor se identifican. En efecto, el hecho de que la ortografía esté totalmente convencionalizada permite detectar rápidamente las alteraciones en la separación de las palabras y el uso de las letras. Otra ventaja que ofrece la ortografía es que puede trabajarse en cualquier momento del proceso de revisión e independientemente de la sintaxis o la puntuación.

No sucede así con la organización sintáctica y semántica del texto. Ésta necesita abordarse de manera ordenada. Así, puesto que los párrafos constituyen el aspecto más general de la puntuación de los textos, es importante comenzar estructurando la información en esas unidades o revisando la que se distribuye en ellos. Únicamente después de haber conformado párrafos en un texto podemos dedicarnos a la tarea de construir o revisar las oraciones dentro de ellos.

No está por demás decir que este orden deriva de la propia lógica de construcción de los textos, visto tanto desde una perspectiva histórica como desde lo que hace el niño que aprende a escribir. Históricamente, la puntuación del español, al igual que la de otras lenguas que comenzaron a escribirse ya avanzada la Edad Media, fue progresando desde las orillas del texto hacia su interior, distinguiendo capítulos, citas textuales, comentarios, párrafos y, sólo después, unidades lógicas y retóricas internas a éstos (Parkes, 1993; Zamudio, 2004). La noción de oración, en el sentido que hoy le atribuimos, es relativamente reciente. Un dato interesante es que las oraciones, tal como las concebimos actualmente, aparecieron en los textos a mediados del siglo XIX.

En los textos infantiles puede observarse un proceso de desarrollo similar. Los niños comienzan por delimitar las fronteras externas del texto: distinguen el título del inicio y colocan el punto final. Más adelante emplean algunos signos de puntuación en espacios privilegiados del texto; especialmente para marcar el discurso directo en los diálogos y las enumeraciones (Ferreiro, 1996). Después, cuando los niños comienzan a usar el punto en la demarcación de unidades dentro del discurso narrativo, separan *párrafos* que resultan ser episodios o escenas. Sin embargo, no demarcan oraciones, ni siquiera en situaciones donde fungen como revisores de los textos de otros (Luquez, 2003; Béguelin, 1998). Esta demora para puntuar oraciones en los textos, que se revela tanto en la dimensión histórica como en el proceso de aprendizaje, nos habla de la complejidad conceptual que implica la delimitación de esas unidades.

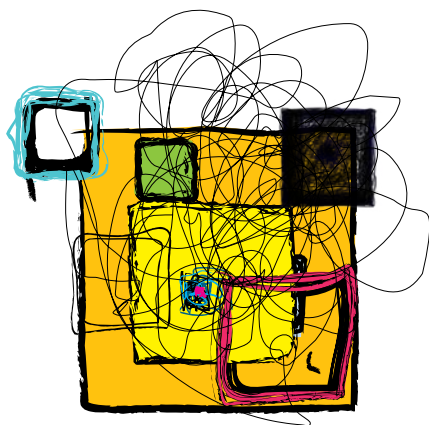




¿Cómo trabajar la organización en párrafos?

En lo que sigue veremos algunos textos realizados por estudiantes de secundaria. Todos ellos fueron escritos a mano, pero se han digitalizado para mayor facilidad de lectura. La transcripción ha preservado las líneas originales del texto, las letras y las separaciones empleadas por los autores.

Los textos que se utilizan en esta sección fueron recopilados en una escuela de un área industrial y marginal del norte de la ciudad de México. La situación en que se generaron fue la siguiente: 1) Se presentó a un grupo de



estudiantes de tercero de secundaria una historia escrita, *La defensa*, y se pidió que escribieran el final. La historia cuenta que un estudiante de secundaria, Alberto, dibujó dentro de un corazón una pareja desnuda y le puso a cada uno de los integrantes los nombres de él y su novia. El muchacho quiso entregar el dibujo a su novia, pero fue interceptado por la maestra, quien se molestó y presentó una queja ante el Consejo Técnico de la escuela. Aunque la decisión inicial de la mayoría del Consejo fue expulsarlo, hubo maestros que intercedieron por el alumno. Gracias a ello, el Consejo decidió dar al muchacho la oportunidad de explicarse antes de tomar una resolución definitiva. 2) El texto que los alumnos tuvieron que escribir en respuesta fue la apelación que el muchacho hace al Consejo

para impedir que se le castigue con la expulsión, esto es, se trata de un texto donde no solamente se debió desarrollar una argumentación, sino utilizar un registro lingüístico formal, ya que ese discurso iba dirigido a los miembros de un consejo escolar.

El conjunto de estos textos tiene dificultades de organización severas. Presentan escasa o ninguna puntuación; algunos no tienen siquiera párrafos. Muestran también una estructura de la oración deficiente: hay poca cohesión, faltas de concordancia y errores en el manejo de los tiempos verbales. Algunos de ellos no tienen ni el registro ni el tono adecuados. De acuerdo con los descriptores de logro especificados por el INEE, estos textos podrían ubicarse en el nivel I, esto es, el más bajo. Veamos el primero de ellos:



Texto 1

Alberto hablo lo que pasa es que yo y
Maria nos amamos y es un amor limpio
pero ise ese dibujo porque la clase me estaba
durmiendo y para distraerme y se el corason
pero bolo mi imaginación y dibuje esta porqueria
que no significaba nada solo un dibujo de
rayas y figuras les pido de la manera
mas atenta que no me den de baja
es un dibujo que realmente no es lo
que pasa entre nosotros y o lo podre aser
cuantos dibujos susios sean pero no
se van a giar por eso ba lla sa
ver mi vida y lo que soy giense
por lo bueno y limpio que soy
no por lo malo o por lo que ago
para distraerme es un papel ¡Por dios!
los maestros callados y controvertidos se
quedaron los maestros sacaron a Maria y
Alberto del salon ablaron por 20 minutos
le ablaron a alberto y le dieron 2 dias
de suspension y Maria sigio siendo
su novia y lo Ama como su propia
vida.



Podemos ver un texto con una argumentación elocuente, expresada casi toda en un tono adecuado; sin embargo, el texto tiene serias dificultades ortográficas, incluso en el nivel de segmentación de las palabras. Carece totalmente de puntuación y presenta problemas importantes en el manejo de la sintaxis. Vamos, por el momento, a hacer a un lado dichos problemas y a tratar de centrarnos en la organización general del texto.

Cuando usted se enfrente con textos como éste, es importante que comience por plantear a los estudiantes la necesidad de dividir el texto en párrafos, mos-



trándoles lo necesarios que son en la organización de los textos y cómo todos los textos recurren a ellos. En esta tarea puede ser de ayuda leer algunos textos y analizar las funciones de los párrafos, de manera semejante a la actividad que se plantea al final de la unidad 3. Se recomienda también que este tipo de análisis se lleve a cabo para resolver problemas específicos de contenido y redacción que surjan durante el proceso de corrección, pues el tamaño y la estructura de los párrafos impresos suele variar según el tipo de texto de que se trate.

¿Qué vamos a separar?

Es conveniente que comience comentando con los alumnos el tipo de información que contienen los párrafos. Para ayudar a los estudiantes a resolver el problema de lo que se va a separar, usted puede dirigir su atención hacia los siguientes aspectos:

Cambios en el tipo de discurso. Por ejemplo, en el texto 1 un primer cambio se presenta al inicio del texto: se pasa de la narración en tercera persona *Alberto habló* al monólogo en primera *lo que pasa es que...* El segundo cambio se presenta al finalizar el discurso de Alberto: se pasa del monólogo, marcado por el uso de la primera persona, a una narración en tercera persona *los maestros callados...*

Cambios de tema o perspectiva en el discurso. Por ejemplo, en este mismo texto Alberto pasa de justificar las razones del dibujo y disculparse a apelar directamente al Consejo para expresarle su congoja: *les pido de la manera más atenta...*

Estos dos criterios permiten separar entonces cuatro párrafos en el texto 1, considerando que la entrada *Alberto habló...* puede contar como uno. Después de colocada la puntuación, el texto quedaría como se muestra enseguida:



Alberto hablo:

Lo que pasa es que yo y
Maria nos amamos y es un amor limpio
pero ise ese dibujo porque la clase me estaba
durmiendo y para distraerme y se el corason

pero bolo mi imaginación y dibuje esta porqueria
que no significaba nada solo un dibujo de
rayas y figuras.

Les pido de la manera
mas atenta que no me den de baja
es un dibujo que realmente no es lo
que pasa entre nosotros y o lo podre aser
cuantos dibujos susios sean pero no
se van a giar por eso ba lla sa
ver mi vida y lo que soy giense
por lo bueno y limpio que soy
no por lo malo o por lo que ago
para distraerme es un papel ¡Por dios!

Los maestros callados y controvertidos se
quedaron los maestros sacaron a Maria y
Alberto del salon ablaron por 20 minutos
le ablaron a alberto y le dieron 2 dias
de suspension y Maria sigio siendo
su novia y lo Ama como su propia
vida.



Vamos a ver en seguida cómo los mismos criterios que han permitido separar párrafos pertinentes en el texto 1, nos sirven ahora para separarlos en el escrito 2. Las separaciones propuestas se indican mediante flechas externas al texto.



Texto 2

Primero que todo
pido una disculpa por lo que hize que fue
una vulgaridad y a todos los maestros
pero fue una cosa haci comocinada que me
paso pues la clase de la maestra sofia estaba aburrida
entonses nosabia como entreteneme



pues pido una oportunidad y prometo no fallarles por el resto de tiempo que me queda en el planter pues ahque puedo no volver hacer eso pero quiero una oportunidad todos los maestros del consejo volvieron a platicar pues con todas las explicaciones de alberto creo que son un poco francas dijo el maestro de matematicas pues todos decidieron por darle una ultima oportunidad y el hablo con rosa maria para pedirle que lo perdonara que no sabia en q' esta pensando y ya todo se habi arreglado y ella lo perdono.

En este texto la primera separación se justifica por un cambio de perspectiva en la argumentación: de ofrecer una justificación se pasa a pedir otra oportunidad. La segunda atiende a un cambio en el tipo de discurso: el monólogo cambia a narración, y la tercera, a un cambio de perspectiva en la narración: de contar lo que hicieron los maestros se pasa a contar lo que hizo el protagonista de la historia.

Cabe señalar que los cambios de tema o de tipo de discurso no son los únicos criterios que pueden dar lugar a la distinción de párrafos. Como se dijo anteriormente, la estructura y las pautas de delimitación de los párrafos pueden variar dependiendo de lo que se desarrolle en el texto. Esto es lo que puede verse en el texto 3, donde el criterio que se propone ahora para organizarlo responde al cambio de participantes en un diálogo: el muchacho, el director de la escuela y el muchacho y su novia.



Texto 3

Bueno les voy a dar mi explicacion lo hice por que me queria hacerlo por que queria sentirme libre y no fue aproposito por que hay peores cosas de las

que yo haria ni Rosa Maria tuvo la
culpa
y dijo el director si vuelves <—
hacer eso ni tu papá o mamá nadie te sal
vara de darte de baja se los dijo a
los dos
y los dos dijeron con voz <—
temblante si dijeron los dos despues de
dos meses se separaron.

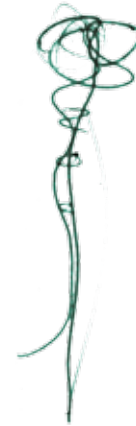
Ahora bien, es importante destacar que los estudiantes son sensibles a todos estos criterios, pues quienes separan párrafos de manera espontánea lo hacen de acuerdo con ellos. Como se podrá ver, los textos estructurados en párrafos revelan una mayor comprensión de la forma gráfica de los textos y del tipo de unidades que hay que señalar, aunque los párrafos aún no tengan estructura sintáctica adecuada ni observen todas las convenciones de la escritura (por ejemplo, no lleven sangría ni puntuación interior). Examinemos los ejemplos siguientes.



Texto 4

Alberto dijo al consejo tecnico nosotros
tenemos una mente con muchas metas
en una de esas metas son sentir las
pasiones a lo que es el amor. yo me
defiendo porque creo que ustedes no
tienen sentimientos o tal ves si pero
lo tienen muy congelado.

Al respecto del papel es algo que yo
senti y estoy de acuerdo que es algo
inmaduro pero todo tiene solución y no
es suspenderse a los demas compañeros
tal vez les sirva de ejemplo pero no
van a dejar de ver todo lo que les
hace daño.



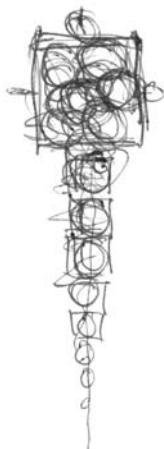


El consejo tecnico reconocio su error y puso
un castigo que tal vez nos sirva
para todos los lectores o para todo
el mundo que nos diria como es la
vida en lo adelante y porque se dan
en estas circunstancias.

Tener una relación de afecto con otra
persona es una responsabilidad muy grande
no hay que desperdiciar la juventud y hay
que ponernos primero a pensar y no a actuar.

En el texto 4 el estudiante ha distinguido cuatro partes relevantes: 1) la justificación, 2) el ofrecimiento de una posible solución, 3) el desenlace, presentado a modo de relato y 4) una especie de moraleja. La separación entre las dos primeras partes refiere a un cambio de perspectiva en la argumentación; en tanto que la separación entre la segunda, tercera y cuarta partes está motivada por un cambio en el tipo de discurso.

Criterios semejantes se observan en el texto 5, donde la separación de los párrafos está determinada por un cambio en el tipo de discurso: se pasa de un discurso en estilo directo, el monólogo, a una narración que presenta el desenlace de la historia.



Texto 5

Yo me definiendo ante lo que hice porque
se que no es algo bueno pero mi imaginacion
se echo a volar y no la pude contener
y Rosa Maria la quiero mucho y no
la puedo perder por la tonteria que
hice se que me meresco que me corran
de aquí pero quiero una segunda oportunidad
para recuperar a Rosa Maria y les pido
disculpas por lo que hice y si los
ofendi pero no puede contenerme y

te pido perdon ati Rosa maria por esa
tonteria que hice y se que no meresco
tus disculpas pero de todo corazon te
pido que me perdones

Perdón

Despues de varios dias los maestros lo pensaron
y le dieron una segunda oportunidad a Alberto
el prometio portarse bien y Rosa Maria tambien
lo perdono y no se fue y los dos volvieron
a estudiar y fueron muy felices y Alberto
nunca mas dejo que su imaginacion lo
delatara.

Por último, en el texto 6 aparecen de nuevo separados en párrafos un monólogo y una narración. Al final, hay un párrafo más con el cierre de la narración.



Texto 6

Bueno no se que me paso senti una precensia no se pero
ni yo me lo puedo explicar pero ante todos quiero que
sepan que me siento muy apenado por eso ante todos ustedes
y presente la profesora sofia les quiero pedir disculpas se que
fue una falta muy grave y como se que no me salvare de la
expulsion les pido perdon y ati rosa maria te suplico que me
perdones por haberte querido hechar la culpa.

Y el ultimo dia cuando fue a recoger sus papeles la profesora
Sofia le dijo espera lo estuvimos pensando y ni tus compañeros
y rosa maria no querian que te fueras te quedaras pero con una
sola condición que ya te comportes como debe de ser y
al final volvieron a ser amigos y volvio a ser el mismo
inmaduro pero ya se comportaba.

Alberto se quedo en la escuela hasta graduarse y le
dio gracias a la profesora por haberlo ayudado y ahora
ser un muchacho debien.

<—

<—



En resumen, los párrafos de estos tres últimos textos se caracterizan por mantener una unidad temática o discursiva totalmente diferenciada. Tienen también un tamaño proporcionado y, más o menos, constante; sin embargo, no todos los textos que se estructuran en párrafos presentan las mismas propiedades. Hay algunos donde los párrafos son tan cortos que parecen corresponderse más con periodos que con unidades temáticas, como es el caso de los textos que veremos en la siguiente sección.

¿Qué hacer con los párrafos cortos?

La tarea que tenemos que enfrentar ahora es cómo hacer para que los párrafos cortos que aparecen en los textos de nuestros alumnos crezcan de manera ordenada. En primer lugar, usted debe estimular a los estudiantes para que amplíen la información de los párrafos cortos dándoles algunas pistas. Veamos el siguiente ejemplo.



Texto 7

reconosco que tengo la culpa de esta tontería pero rosa
maria no tiene nada de ver en este caso

Entonses el consejo desidio no darlo de vaja por el valor
que tubo Alverto al decir la verdad y desidieron darle
otra oportunidad

en cuanto a rosa maria le dijo a al Alberto que por
que lo iso y el no le contesto nada asi que el le contesto
perdoname nomereses aun grosero como yo asi que espero
que me perdones algun dia en eso rosa le dijo pero ya
te perdone pero que no vuelva a ocurrir.

Este texto tiene tres párrafos. El primero presenta el monólogo de Alberto; el segundo, la narración de lo que el Consejo decidió hacer, y el tercero, la narración de lo que sucedió a la pareja de personajes principales, Alberto y Rosa María. Como se puede ver, a pesar de que los párrafos separan de manera

IV. La revisión de textos: estructuración de párrafos

pertinente tipos de discurso diferentes, los dos primeros resultan demasiado breves. Ambos están constituidos por oraciones coordinadas; el primero por una adversativa y el segundo por una copulativa.

En relación con el primer párrafo, cabe sugerir dos cosas: detallar la justificación, tal como se hace en párrafos similares de otros textos de esta misma serie; o bien, dado el contenido monológico del párrafo, se puede hacer notar la necesidad de indicar quién es el personaje que emite las palabras y bajo qué circunstancias, o desde qué perspectiva, lo dice. Por ejemplo:

Reconozco que tengo la culpa de esta tontería, pero Rosa María
no tiene nada de ver en este caso —dijo Alberto sinceramente arrepentido.

En cuanto al segundo párrafo, éste puede ampliarse, explicando, por ejemplo, en qué consiste la oportunidad que se le da al personaje. No obstante, es importante que prevenga a sus alumnos de que, cuando se agrega información dentro de un párrafo, debe cuidarse que el tema del mismo no se disperse. Una receta que resulta muy útil para controlar el contenido de los párrafos consiste en resumir la información en una frase de pocas palabras, como éstas que pueden emplearse para la historia *La defensa*: justificación de Alberto, apelación al Consejo, respuesta de los maestros, respuesta de Rosa María, conclusión de la historia.

Si no es posible hacerlo, porque tenemos más de una frase y dudamos de cuál escoger, entonces nuestro párrafo contiene más información de la que debería o que no es pertinente al tema que se desarrolla en el mismo. Como prueba, trate de resumir en una frase como las anteriores el contenido del texto 6, mismo que, dado que no presenta división alguna, podría tomarse como un párrafo.

Otra solución al problema de los párrafos reducidos consiste en probar si algunos de ellos pueden compactarse en uno solo. Justamente, esto es lo que puede hacerse con el texto que veremos enseguida. (Este texto procede





de una escuela diferente de la ciudad de México. Es un reporte producto de la lectura y, muy probablemente, la copia de fragmentos completos del texto fuente, lo que explicaría parte de la diferencia tanto en vocabulario como en sintaxis que encontramos entre éste y todos los de la serie *La defensa*.)



Texto 8

Los toltecas eran cultos y pacíficos.

Tenían fama de ser nobles, corteses, respetuosos con sus semejantes suaves y atentos en su trato personal leales y sinceros.

Las mujeres sencillas y hacendosas estaban entregadas a los deberes del hogar.

Los padres educaban a sus hijos con esmero y tenían buenas escuelas para la formación de sacerdotes y gobernantes.

Los sacerdotes toltecas poseían una gran sabiduría, cultivando la aritmética y la geometría la astronomía y la medicina. Que fueron muy buenas aportaciones para el pueblo tolteca.

Los toltecas también inventaron una escritura jeroglífica también componían poesías y cantos, tenían un triple calendario los cuales fueron el, religioso, el solar y un tercero fundado a base de los movimientos de la tierra.

Son los padres de todas las grandes culturas del centro de México.

En este texto se puede juntar en uno solo los dos primeros párrafos, por un lado, y los dos segundos, por el otro. Asimismo, se puede integrar los cuatro



primeros en uno, así como la información de los párrafos 5 y 6 en otro, todo depende de cuánto podamos unificar temáticamente la información de los párrafos. Por ejemplo, se puede intentar resumir la información del texto de los toltecas en los siguientes temas: rasgos generales y conocimientos de los toltecas, o bien, descripción general de los toltecas, educación, conocimiento e inventos. Lo anterior daría como resultado dos estructuraciones distintas.

Cabe señalar, por último, que detallar la información de un párrafo y comprimir varios párrafos en uno son soluciones que no se excluyen una a la otra; ambas pueden aplicarse a párrafos alternos de un mismo texto o, incluso, a un mismo párrafo. Lo importante es que el estudiante no pierda de vista que cada párrafo debe constituir una unidad temática o discursiva distinta.

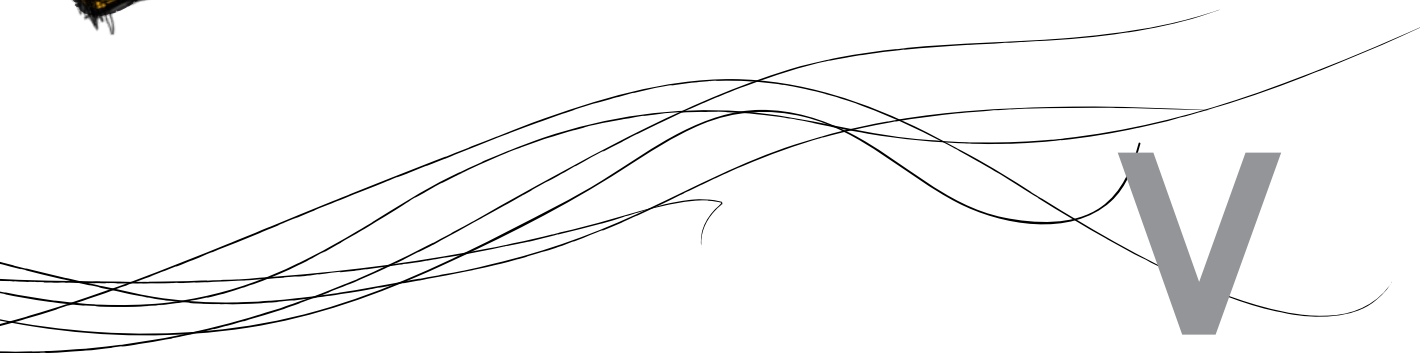
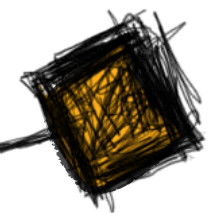
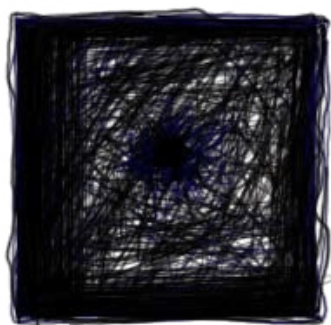
El siguiente aspecto que se debe controlar cuando se agrega información es la estructura interna del párrafo. Como esto tiene que ver directamente con la construcción de periodos u oraciones en los párrafos, es un tema que requiere desarrollarse en detalle y que dejaré para la siguiente unidad.



Principales criterios para organizar párrafos

- Cambios en el tipo de discurso (por ejemplo, de narración a diálogo, de narración en tercera persona a monólogo en primera persona, de narración a descripción).
- Cambios de perspectiva en el discurso (por ejemplo, cambios de participantes o de destinatarios en un diálogo).
- Cambios de tema o argumento (útil especialmente en los textos expositivos y argumentativos).
- Cambio de escena o episodio (útil principalmente en los textos narrativos).

Puntuación de enunciados y construcción de oraciones



En los textos contemporáneos el uso del punto y seguido y la construcción de oraciones están íntimamente relacionados. Las prácticas escolares reconocen e intentan enseñar ese uso. Así, por ejemplo, las gramáticas escolares suelen definir el punto y seguido como el signo que delimita oraciones con sentido completo. Asimismo, los maestros acostumbran hacer que sus alumnos aprendan dicha definición con la convicción de que conociéndola podrán usar el punto; sin embargo, la definición no basta para entender cómo se usa este signo. Antes bien, hay que comprender en qué consisten y cómo funcionan los enunciados u oraciones de sentido completo en los textos. Y aquí llegamos al fondo de la cuestión, porque no hay una noción lingüística más enseñada en la escuela y menos entendida por todos que la oración.

La experiencia demuestra que para poder hacer oraciones claras y ordenadas, que logren impactar al lector favorablemente, no hay definición que sea suficiente. Por el contrario, es necesario leer y entender lo que escriben diferentes autores literarios, lo que se publica en revistas y periódicos cuidados (porque no todos se esmeran en editar sus textos) y en los manuales escolares o libros de texto. Pero, sobre todo, hay que escribir y corregir (o dejar que nos corrijan, si todavía no alcanzamos la pericia suficiente), y volver a escribir, y volver a corregir, y hacerlo una y otra vez hasta que nuestro texto alcance la fuerza y claridad necesarias. Quienes estamos acostumbrados a escribir sabemos lo ardua que puede resultar la tarea.

No hay una noción lingüística más enseñada en la escuela y menos entendida por todos que la oración.

¿Cómo separar enunciados con sentido completo?

Una manera de empezar consiste en tomar como modelo otros textos del mismo tipo. Usted puede llamar la atención de sus alumnos sobre la longitud de los enunciados separados por punto y seguido, analizar junto con ellos las clases



de construcción gramatical que los componen. También es relevante analizar los efectos de sentido que la puntuación produce, como en las transformaciones del texto de Murlane Michelena que vimos en el capítulo III, y plantear otros efectos posibles cambiando algunos signos de puntuación en los textos de los manuales escolares o artículos de revistas y periodísticos, por ejemplo. Sin embargo, es necesario cuidar que esta práctica no se convierta en un procedimiento repetitivo, que sustituya otras maneras de leer. Por eso, se recomienda que sólo se ponga en marcha ante problemas de redacción específicos, cuestiones puntuales sobre la forma y el contenido de los párrafos que los alumnos necesiten resolver.

En los textos de escritores poco expertos, como resultan ser los de los ejemplos presentados en la unidad anterior, es frecuente encontrar los enunciados verbales yuxtapuestos, sin ningún signo que los limite; o bien, unidos por las conjunciones *y* o *pero*, formando encadenamientos de enunciados con información diversa y, muchas veces, sin ninguna relación. Para hacer textos con una sintaxis integrada es necesario cambiar muchas de las conjunciones, ya sea por un punto y seguido o por otro conector. Esto implica reestructurar el texto o sus párrafos. Parte del trabajo que vamos a realizar en las siguientes secciones tiene que ver con esa clase de reestructuración.

Vamos a comenzar por el siguiente ejemplo. Se trata de un fragmento del texto 1, ahora con los párrafos separados, de acuerdo con las sugerencias hechas en el capítulo IV.



Texto 1

Párrafos 1 y 2

Alberto hablo
lo que pasa es que yo y
Maria nos amamos y es un amor limpio
pero ise ese dibujo porque la clase me estaba
durmiendo y para distraerme y se el corason
pero bolo mi imaginación y dibuje esta porqueria
que no significaba nada solo un dibujo de
rayas y figuras.

Ante textos como éstos, usted puede empezar pidiendo a sus estudiantes que identifiquen las conjunciones que unen oraciones y las que unen otro tipo de construcciones. Para ello se requiere tener a la mano una definición de oración que facilite el trabajo con el texto. Por el momento, la idea de enunciado que organiza sus constituyentes (el sujeto y los complementos directo e indirecto y, a veces, algún circunstancial) en torno a un verbo conjugado es suficiente para distinguir la *y* de *yo y María* o de *rayas y figuras*, que une dos sustantivos, de las restantes del párrafo, que unen oraciones, pues en esos enunciados hay verbos conjugados. Una vez identificadas las conjunciones que unen oraciones puede pedírseles que intenten sustituirlas por punto y seguido. La sustitución estructuraría el párrafo como se ve en el ejemplo (he cambiado la ortografía para facilitar su lectura):

Lo que pasa es que yo y María nos amamos. Es un amor limpio.
Pero hice ese dibujo porque la clase me estaba durmiendo.
Para distraerme hice el corazón.
Pero voló mi imaginación y dibujé esta porquería
que no significaba nada sólo un dibujo de rayas y figuras.

El paso siguiente es trabajar con las conjunciones *pero* para evitar su repetición. Hay dos opciones: una es suprimir la conjunción y limitar el enunciado que la antecede con un punto; la otra, cambiarla por otro conector con significado similar, como *sin embargo* o *no obstante*, e intentar sustituirlo con la finalidad de poder elegir lo que resulte más apropiado. En el caso del primer *pero*, nótese que no cabe la sustitución por ninguna de las otras dos conjunciones, pues el significado del enunciado que *pero* introduce no se opone o es adverso al del enunciado que antecede; por consiguiente, esa conjunción se puede suprimir. En cambio, el segundo *pero* puede intercambiarse por cualquiera de las dos conjunciones y realizarse la oposición.

Lo que pasa es que yo y María nos amamos. Es un amor limpio.
Hice ese dibujo porque la clase me estaba durmiendo.
Para distraerme hice el corazón.
Sin embargo voló mi imaginación y dibujé esta porquería
que no significa nada sólo un dibujo de rayas y figuras.



Hay otros cambios que se necesita hacer para que las oraciones del párrafo queden mejor integradas. Aunque la discusión de muchos de estos cambios puede dejarse para aquellos estudiantes que tienen un mayor dominio de la estructura oracional de los párrafos, no está de más mencionar los más relevantes. Voy a enumerarlos de acuerdo con el orden de las oraciones que aparecen en el texto anterior:

- 1) La primera y segunda oraciones de la línea uno pueden integrarse en una sola mediante la preposición *con*.
- 2) La cuarta oración puede integrarse con la tercera para evitar fraseos y repeticiones innecesarias.
- 3) El sujeto de la quinta oración se cambia de lugar, según el orden preferencial del español: sujeto, verbo, objetos (aunque dicho orden no tiene que seguirse en todos los casos).
- 4) El verbo *significar* se cambia de tiempo porque el hecho a que refiere se mantiene hasta el presente.
- 5) Se separan con una coma las oraciones que componen el segundo periodo.
- 6) Se añade una coma después de *sin embargo*, para cumplir con una de las convenciones del uso de ese signo: la puntuación de incisos.

Hay dos cambios más, que menciono aparte porque no se corresponden con la organización sintáctica, pero que conviene incluir. El primero refiere al orden de la frase *yo y María*, que podría invertirse para evitar la idea de *yo soy primero*, y el otro consiste en la transformación de la frase final en oración, con la subsiguiente supresión de la palabra *dibujo*, que resulta innecesaria. Como puede apreciarse, ambas modificaciones son de naturaleza estilística y tienen como finalidad hacer más elegante el texto. De realizar los cambios propuestos, el párrafo quedaría como se muestra a continuación:

Lo que pasa es que María y yo nos amamos con un amor limpio. [cambio 1]
Hice el corazón para distraerme, porque la clase me estaba durmiendo. [cambios 2 y 5]
Sin embargo, mi imaginación voló y dibujé esta porquería [cambios 3 y 6]
que no significa nada. [cambio 4] Son sólo rayas y figuras.

Vamos a poner otro ejemplo que puede trabajarse de manera similar, esto es, separando los enunciados de sentido completo a partir de las divisiones que marcan las conjunciones *y*, *pero* y *porque*. Se trata del primer párrafo del texto 5 que vimos en el capítulo IV.



Texto 5

Yo me defiando ante lo que hice porque
se que no es algo bueno pero mi imaginacion
se echo a volar y no la pude contener
y Rosa Maria la quiero mucho y no
la puedo perder por la tontería que
hice se que me meresco que me corran
de aquí pero quiero una segunda oportunidad
para recuperar a Rosa Maria y les pido
disculpas por lo que hice y si los
ofendi pero no puede contenerme y
te pido perdon ati Rosa maria por esa
tontería que hice y se que no meresco
tus disculpas pero de todo corazon te
pido que me perdones

← 1ª conjunción y

← 2ª conjunción y



Comencemos por las conjunciones coordinantes. Aunque la sustitución de éstas por punto y seguido permite separar varios enunciados de sentido completo en este texto, no resulta conveniente hacerlo en todos los casos. Por ejemplo, la idea que une la primera conjunción *y* refiere al mismo tema: la imaginación (de hecho, la frase *mi imaginación* es el sujeto de las dos oraciones), de modo que valdría la pena dejarla. No sucede igual con la siguiente conjunción, que introduce un tema diferente: el amor por Rosa María.



Lo que se sugiere, entonces, es ir quitando cada una de las conjunciones y evaluar el efecto que se produce: si la construcción primera es mejor, entonces se queda; si no, se cambia por punto. Algo semejante cabe decir de las conjunciones *pero* y *porque*. Hay que recordar que también se pueden suprimir y poner punto al enunciado que las precede; o bien, sustituirlas por una conjunción que tenga un sentido equivalente, todo depende de la relación que tenga con lo que las precede y del efecto que se quiera lograr. Así, por ejemplo, las primeras oraciones del párrafo podrían quedar integradas de manera diferente, en función de la fuerza que queramos dar a la comisión de la falta y su justificación. Los arreglos quedarían del siguiente modo:

Yo me definiendo ante lo que hice.
Sé que no es algo bueno, pero mi imaginación
se echó a volar y no la pude contener.

Yo me definiendo ante lo que hice porque
sé que no es algo bueno. Pero mi imaginación
se echó a volar y no la pude contener.

Tengo que decir que el segundo arreglo me gusta más, no sólo porque me parece que privilegia la justificación, sino porque la conjunción *pero* inicia un asunto diferente: la explicación de las razones de la falta cometida. Me inclino así por una puntuación más lógica. Tomando como guía la idea de separar oraciones de sentido completo, pero también la de conformar enunciados que refieran a un mismo asunto, propondría la siguiente puntuación para el resto del texto:

Yo me definiendo ante lo que hice porque
sé que no es algo bueno. Pero mi imaginación
se echó a volar y no la pude contener.
Rosa María la quiero mucho y no
la puedo perder por la tontería que
hice. Sé que me merezco que me corran
de aquí, pero quiero una segunda oportunidad
para recuperar a Rosa María. Les pido

disculpas por lo que hice, y si los
ofendí, pero no puede contenerme.
Te pido perdón a ti Rosa María por esa
tontería que hice. Sé que no merezco
tus disculpas y de todo corazón te
pido que me perdones.

El siguiente paso de la revisión tendría que encaminarse a corregir errores de sintaxis, como el siguiente: la primera aparición de la frase *Rosa María* es un complemento directo y, por lo tanto, requiere de la preposición *a*. Después habría que arreglar las repeticiones (por ejemplo, las del nombre *Rosa María*, las frases *tontería que hice* y *por lo que hice*, el sustantivo *disculpas*, el verbo *merecer*); por último, modificar algunas expresiones (el verbo *defiendo* se contradice con lo que sigue, de modo que o se niega o se cambia por otro: *disculpar* iría mejor). Usted debe dirigir la atención de los estudiantes hacia ese tipo de errores y dejar que ellos propongan soluciones. Pese a que la corrección de un texto generalmente deriva en diferentes opciones, presento lo que a mí se me ocurre que puede funcionar:

No me defiendo por lo que hice, porque
sé que no es algo bueno. Pero mi imaginación
se echó a volar y no la pude contener.
A Rosa María la quiero mucho y no
me gustaría perderla.
Sé que me merezco que me corran,
pero quiero una segunda oportunidad.
Les pido disculpas si los ofendí,
pero no puede contenerme.
Te pido perdón a ti, Rosa María, por esa
tontería que hice. Sé que no lo merezco,
pero de todo corazón te lo pido.



Como puede apreciarse, es posible mejorar considerablemente los textos. Esto depende de los conocimientos gramaticales de los alumnos y de la manera en



que usted dirija la actividad. El primer objetivo de la corrección es lograr que las oraciones queden bien armadas y expresen de manera más precisa las ideas. Una vez logrado este objetivo hay que continuar con los problemas de sintaxis. Por ejemplo, analizar el efecto del orden típico del español: sujeto, verbo y complementos, comparándolo con otros que sigan los enunciados del texto, para decidir cuál es mejor en cada uno de los casos; verificar que los complementos estén marcados correctamente (por ejemplo, la gramática exige que el complemento directo lleve la preposición *a* cuando éste refiere a personas; sin embargo, es frecuente encontrar que los alumnos no lo indican de ese modo en sus textos); identificar los tiempos verbales que requieren modificaciones, y tratar de subordinar algunas oraciones en la medida de lo posible, para evitar la concatenación con *y* o *pero*.

Ahora bien, hay que destacar que no siempre las transformaciones que se operan durante el proceso de corrección refieren sólo a la sintaxis de los párrafos, muchas veces es necesario modificar también el contenido, sea porque es confuso o porque no tiene el tono o el registro adecuados. Esto es lo que sucede con los párrafos que se presentan enseguida y que pertenecen a algunos de los textos presentados en el capítulo IV.



Texto 1

Párrafo 3

les pido de la manera
mas atenta que no me den de baja
es un dibujo que realmente no es lo
que pasa entre nosotros y o lo podre aser
cuantos dibujos susios sean pero no
se van a giar por eso ba lla sa
ver mi vida y lo que soy giense
por lo bueno y limpio que soy
no por lo malo o por lo que ago
para distraerme es un papel ¡Por dios!





Texto 2

Párrafo 1

Primero que todo
pido una disculpa por lo que hize que fue
una vulgaridad y atodos los maestros
pero fue una cosa haci comocinada que me
paso pues la clase de la maestra sofia estaba aburrida
entonses nosabia como entreteenerme.

Para corregir estos textos es útil comenzar, de nuevo, separando oraciones. Éstas permitirán identificar con mayor precisión dónde se localizan los contenidos problemáticos. Una aclaración antes de empezar: en estos párrafos resulta más conveniente delimitar las oraciones a partir de los verbos conjugados y sus constituyentes, debido a que casi no aparecen conjunciones coordinantes. Así, mediante la identificación de los constituyentes del verbo *pido* (sujeto: *yo*, complemento directo: *que no me den de baja*, complemento indirecto: *les* y el circunstancial: *de la manera más atenta*) se logra aislar la primera oración del primer ejemplo. Después, hay que identificar el predicado nominal del verbo copulativo es para sacar la segunda oración: *un dibujo que realmente no es lo que pasa entre nosotros*. Siguiendo con este procedimiento, se encuentra la tercera oración, que se constituye con base en la perífrasis verbal *podré hacer* (sujeto: *yo*, complemento directo: *cuántos dibujos sucios sean*), y todas las restantes. El párrafo en cuestión quedaría como sigue:



Texto 1

Párrafo 3

Les pido de la manera
mas atenta que no me den de baja.
Es un dibujo que realmente no es lo
que pasa entre nosotros. Yo lo podre hacer
cuantos dibujos sucios sean. Pero no





se van a guiar por eso vaya a saber
mi vida y lo que soy. Guíense
por lo bueno y limpio que soy,
no por lo malo o por lo que hago
para distraerme. Es un papel ¡Por dios!

Cabe notar también una diferencia importante en la estructuración de las oraciones de este párrafo. Para construirlas ha sido necesario aplicar la definición de oración de manera más extensa. Estrictamente hablando, enunciados como *que no me den de baja* o *que realmente no es lo que pasa entre nosotros* son también oraciones, puesto que tienen un verbo conjugado. Sin embargo, no se han delimitado con punto y seguido, pues no son oraciones que funcionen de manera independiente. El hecho de que cumplan el papel de sujetos o complementos de otro verbo las incluye dentro de la construcción controlada por este otro verbo, al que llamaremos verbo principal.

Es cierto que la estructuración de esta clase de oraciones complica un tanto el proceso de delimitación, no obstante éste puede resolverse probando si las oraciones que se encuentran al paso forman o no parte de una oración mayor. En este sentido, las pruebas propuestas por la gramática son bastante precisas. Recordémoslas:

- Se puede determinar el sujeto y los complementos de un verbo mediante las siguientes preguntas: ¿quién hace?, ¿qué hace?, ¿a quién hace?, ¿dónde, cuándo o cómo lo hace?
- Sustituyendo los constituyentes encontrados con base en las preguntas por medio de los pronombres personales de sujeto y de complemento.

No se debe olvidar que, en casos de duda, la mejor manera de resolverlo es aplicando ambas pruebas; sólo así podremos estar seguros de la función que tiene cada una de las frases controladas por el verbo. Estas pruebas sirven tanto para delimitar y puntuar oraciones como para



verificar que contengan todos los constituyentes que un determinado verbo requiere. Es por esta razón que los alumnos deben aprender a utilizarlas en la revisión de sus textos.

Volviendo a la cuestión del contenido, que es lo que me hizo traer los fragmentos de los textos 1 y 3 hasta aquí, es importante que los estudiantes entiendan los efectos negativos que algunas expresiones pueden llegar a tener. Aquí la mejor guía para mejorar nuestros textos es la opinión de los demás respecto de ellos. El intercambio de ideas entre los estudiantes puede ser muy provechoso; no obstante, usted debe estar pendiente de que dicho intercambio dé como resultado opciones más adecuadas a las finalidades del texto.

Los cambios que propongo para mejorar el texto 1 en este sentido son básicamente dos: el primero es la modificación del modo general de apelar al destinatario, por otro menos imperativo y más cortés (hay que recordar que el destinatario es nada más ni nada menos que el consejo de profesores) y el segundo, la supresión de algunas expresiones demasiado coloquiales como *vaya a saber la vida lo que soy*, *cuantos dibujos sucios sean* o expresiones fuera de lugar como *¡Por Dios!* (nuevamente, no se puede urgir así a un consejo de profesores). Todas estas modificaciones tienen que ver con la adecuación del registro sociolingüístico.

El siguiente grupo de cambios refiere a la sintaxis: 1) ajuste de algunos tiempos y modos verbales: *van a guiar*, por *se guíen* o *vayan a guiar* (es importante que los alumnos entiendan los usos del subjuntivo), 2) adición de la conjunción consecutiva *por eso*, para articular mejor esa oración con las anteriores, que funcionan como explicación, 3) delimitación con comas del inciso *por favor* y de la oración de contraste que se introduce con *no*. Por último, el cambio de lugar de la primera oración del párrafo 1 al 2 es una modificación de estilo (nótese que esa oración adquiere aquí mayor fuerza de la que tenía en el párrafo anterior). Se sugiere que los cambios de este tipo se trabajen cuando los alumnos hayan alcanzado un mejor manejo de la sintaxis y la puntuación.

El intercambio de ideas entre los estudiantes puede ser muy provechoso; no obstante, usted debe estar pendiente de que dicho intercambio dé como resultado opciones más adecuadas a las finalidades del texto.

Les pido de la manera más atenta que no me den de baja.

Es un dibujo que verdaderamente no expresa lo que pasa entre nosotros.

María y yo nos amamos con un amor limpio. Por eso les pido [cambio 2]



que no se guíen por él. Guíense, por favor, por lo bueno y limpio que he sido, [cambio 1]
no por lo que hoy hice. ¡Fue un error! [cambio 3]

En cuanto al texto 2, citado más arriba, propondría transformaciones más radicales. Por ejemplo, en el párrafo 2: 1) cambiaría la expresión introductoria *primero que todo* por la más convencional *antes que nada*; 2) insertaría la frase *a todos los maestros* en la primera oración, pues como complemento indirecto es mejor que esté antes del circunstancial, de ese modo se evita que quede desligado, 3) sustituiría *fue una vulgaridad* por la menos coloquial *fue un error*, 4) posiblemente sustituiría la expresión: *pero fue una cosa haci comocinada que me paso pues la clase de la maestra sofis estaba aburrida*, por otra que denotara un verdadero reconocimiento del error (dejarla pone en duda la veracidad de la disculpa). Obsérvese que no todos los cambios son de la misma naturaleza.

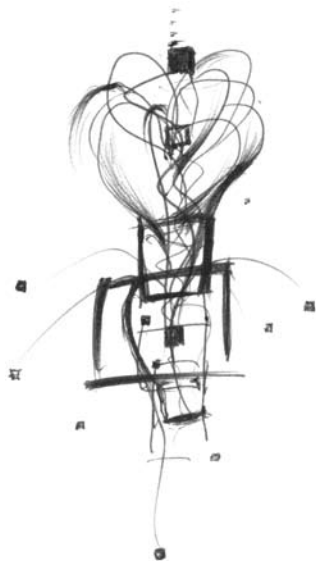


Texto 2

Primero que todo
pido una disculpa por lo que hize que fue
una vulgaridad y atodos los maestros
pero fue una cosa haci comocinada que me
paso pues la clase de la maestra sofia estaba aburrida
entonses nosabia como entreteneme

Párrafo transformado:

Antes que nada pido una disculpa a todos los maestros
por lo que hice. Fue un error. Estaba aburrido y
no sabía cómo entreteneme.





Criterios para separar periodos u oraciones de sentido completo

- Localice las diferentes ideas expresadas dentro de un párrafo.
- Localice las conjunciones que inician oraciones simples y pruebe a sustituirlas por punto y seguido para delimitar la oración que los precede.
- Identifique las oraciones simples localizando el verbo conjugado y su sujeto y complementos. Identifique si éstas son independientes o tienen algún conector que las delimite.
- Pruebe a integrar o separar grupos de oraciones que inicien con conectores, tomando en cuenta el tipo de conector y la idea o asunto que expresan.
- Recuerde que los periodos u oraciones de sentido completo pueden estar formados tanto por oraciones simples como por oraciones complejas.

¿Qué revisar en los textos que revelan un mayor dominio de la escritura?

Hasta aquí hemos visto textos que tienen muchas dificultades con todos los componentes de la organización textual y que, por esta razón, la mayoría se ubica en el nivel 1 de logro definido por Excale. Vamos a ver ahora textos que muestran un mayor dominio de la organización sintáctica del texto, pero que difícilmente alcanzan a pasar el nivel III de logro de la evaluación Excale. Es decir, se trata de textos que, si bien ya presentan las formas lingüísticas características de los discursos narrativos, descriptivos y argumentativos, no revelan una planeación previa de la estructura, carecen de un manejo eficiente de la puntuación y muestran todavía algunos problemas de integración de la sintaxis.

El fragmento de texto que se muestra en esta sección proviene de una situación de escritura distinta a la de los textos que se presentaron en los apartados anteriores. Este texto se produjo en una escuela secundaria del estado de Coahuila, de acuerdo con los contenidos del Programa de Español 2006, correspondientes al ámbito de literatura, segundo de secundaria, práctica: *Escribir cuentos*. Hay también que señalar que el texto fue escrito en computadora y revisado ortográficamente con ayuda de un programa corrector, una práctica de escritura que, cabe destacar, se realiza frecuentemente en esa escuela.



Texto 10 (fragmento 1)

Érase una vez, un pequeño pueblo, tan pequeño que todas las familias se conocían, y ahí había una casita humilde, pero tan humilde, que el techo casi se caía, estaba toda despintada, la fachada tenía una ventana con vidrios rotos, y una puerta cubierta con un sarape, la casa sólo tenía dos cuartos y ningún baño, los pisos eran de tierra y tenía un patio. Dentro vivía una familia desunida y la conformaban el papá, la mamá y un hijo, que llevaba por nombre Francisco y le decían “Pancho” de cariño, era un niño de estatura media y flaquito, casi desnutrido y de aspecto amarillento, en su cara reflejaba la tristeza que vivía en su casa, ya que tenía ojeras y aspecto triste, mirada perdida, sin sonrisa. La mamá era una señora de aspecto despreocupado y maquillada excesivamente tanto que parecía payaso, dejaba frecuentemente a “Pancho” solo y sin comer, casi ni le ponía atención y todo por andar en la calle haciendo no sé qué, comadrear con las amigas o por jugar a la lotería y eso que decía que era muy religiosa.

Por otro lado el papá, un hombre de barba y de aspecto muy descuidado, como de trailerero o cargador, pero había perdido su trabajo y se refugió en la bebida, por lo que diariamente se iba de parranda con sus amigos, y como no tenía dinero obligaba a “Pancho” a trabajar para que le diera para su vicio, por lo que éste dejó de ir a la escuela.

Comprender la diferencia entre los criterios que conducen la conformación de los párrafos y los que constituyen periodos u oraciones de sentido completo es primordial para organizar de manera más adecuada un texto.

Como se puede apreciar, la diferencia entre este texto y los anteriores es notable. Hay un mayor uso de la puntuación, un vocabulario más extenso y una prosa mejor estructurada. Las dificultades más bien se centran en la conformación de periodos y en el uso de expresiones que produzcan un mejor efecto en el lector. Vamos a comenzar a trabajar en el mismo orden que seguimos en las secciones anteriores, esto es, primero intentaremos separar periodos u oraciones de sentido completo; después, seguiremos con las correcciones sintácticas, y, por último, abordaremos las de registro y estilo.

Centrémonos, pues, en la división oracional del texto. Como puede observarse, la mayúscula y el punto y seguido dividen el primer párrafo de este texto en tres grandes bloques compuestos de varios enunciados verbales. Ninguno de estos bloques se corresponde con los periodos de los textos contemporáneos. Si observamos con cuidado, veremos que cada uno de ellos

refiere a la descripción de cosas y personajes importantes de la narración: la casa, el hijo y la madre, esto es, se trata del mismo tipo de criterios que permiten crear párrafos en los textos, pero no enunciados u oraciones de sentido completo. De hecho, si observamos el segundo párrafo, veremos que también consiste en la descripción de otro personaje de la narración y se encuentra estructurado del mismo modo.

Comprender la diferencia entre los criterios que conducen la conformación de los párrafos y los que constituyen periodos u oraciones de sentido completo es primordial para organizar de manera más adecuada un texto. Usted debe insistir en tales diferencias y ayudar a sus alumnos a tomar conciencia de ellas. Una manera consiste, precisamente, en analizar la forma y el contenido de los enunciados que los estudiantes suelen separar con mayúscula y punto. Durante este análisis es importante que usted los impulse a construir unidades de menor tamaño, aplicando los criterios gramaticales señalados en la sección anterior y evaluando el efecto de juntar o mantener separadas las oraciones simples que constituyen los enunciados actuales de sus textos.

Asimismo, puede resultar de mucha utilidad apoyarse en el análisis de los párrafos descriptivos de algunas narraciones literarias previamente leídas. En este sentido, usted puede sugerir a sus alumnos leer algunos párrafos de este tipo, observar el tamaño de las oraciones y examinar su estructura gramatical, siguiendo los lineamientos de la actividad que se presenta al final del capítulo III.

Es importante señalar que, cuando se tienen textos con muchas oraciones funcionando de manera independiente, como es el caso de este párrafo, resulta difícil prever la forma que tendrán los periodos después de haberse integrado, ya que es posible hacer diferentes combinaciones. Aquí lo que cuenta es que los estudiantes puedan presentar ordenadamente las ideas contenidas en los enunciados y evaluar los efectos de sentido que produce su integración en diferentes periodos. Doy como ejemplo dos estructuraciones, entre otras muchas que se pueden llevar a cabo, de los enunciados que refieren a la descripción de la casa en este mismo párrafo.

Érase una vez un pequeño pueblo, tan pequeño que todas las familias se conocían. Había ahí una casita humilde, pero tan humilde, que el techo casi se caía. La casa sólo tenía dos cuartos, el piso era de tierra, estaba toda des-



pintada, tenía una ventana con vidrios rotos y un sarape colgado que hacía las veces de puerta.

En un pequeño pueblo, tan pequeño que todas las familias se conocían, había una casita muy humilde. El piso era de tierra. La pintura y el techo se estaban cayendo. Las ventanas estaban rotas y había un sarape colgando en lugar de puerta.

Como puede verse, no sólo he puntuado la descripción, sino que he eliminado algunos enunciados que he juzgado poco efectivos. Este tipo de modificaciones constituyen un paso relevante que los alumnos deben tener en cuenta para lograr una mejor estructuración de los párrafos. No obstante, es importante notar cómo la conformación de oraciones dentro de un párrafo puede llevar a replantear la forma y el contenido del mismo. En nuestro ejemplo, la constitución de oraciones altera la organización original y pone en un mismo nivel enunciados que refieren a temas tan distintos como la casa, el muchacho y la madre, de modo tal que el párrafo requiere una nueva organización de los contenidos. Voy a presentar el párrafo completo del texto 10 dividido en periodos para que pueda apreciarse el efecto que produce haber cambiado la estructuración que tenía por una oracional.



En un pequeño pueblo, tan pequeño que todas las familias se conocían, había una casita muy humilde. El piso era de tierra. La pintura y el techo se estaban cayendo. Las ventanas estaban rotas y había un sarape colgando en lugar de puerta. Dentro vivía una familia desunida, formada por el papá, la mamá y un hijo que llevaba por nombre Francisco y a quien, de cariño, le decían Pancho. Era un niño de estatura media y flaquito, de aspecto desnutrido y amarillento. Sus ojos, con grandes ojeras y mirada perdida, reflejaban la tristeza que vivía en su casa. Su cara pocas veces expresaba alguna sonrisa. La mamá era una señora descuidada que se maquillaba excesivamente, tanto que parecía payaso. Dejaba frecuentemente a Pancho solo y sin comer. Casi ni le ponía atención y todo por andar en la calle haciendo no sé qué, comadreando con las amigas y jugando a la lotería, y eso que decía que era muy religiosa.

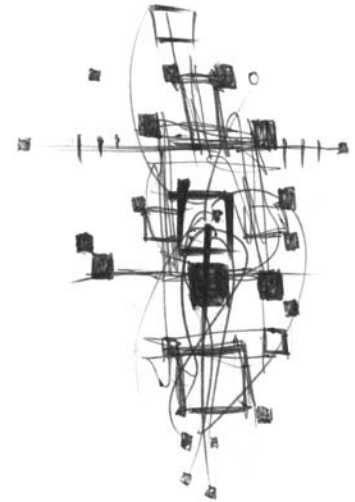
Esa inconsistencia temática no se percibía con anterioridad, debido a que cada una de las descripciones estaba comprendida dentro de la estructura delimitada por una mayúscula y un punto y seguido. Sin embargo, al desaparecer esa estructura, que no se ajusta a la forma contemporánea de puntuar, se evidencia la variedad de temas que componen el párrafo y que necesitan separarse. Se puede entonces proponer el reajuste de los párrafos tomando en cuenta dos cuestiones; por un lado, las cosas y los personajes que vale la pena describir y, por otro, el tamaño de los párrafos. Esto puede dar lugar a un párrafo distinto para cada descripción, o bien a la reagrupación de algunas de ellas; todo depende del papel que quiera dárseles en función del contenido global del texto. En el siguiente ejemplo se organizan los párrafos en función de los elementos que se describen.

En un pequeño pueblo, tan pequeño que todas las familias se conocían, había una casita muy humilde. El piso era de tierra. La pintura y el techo se estaban cayendo. Las ventanas estaban rotas y había un sarape colgando en lugar de puerta.

Dentro vivía una familia desunida, formada por el papá, la mamá y un hijo que llevaba por nombre Francisco y a quien, de cariño, le decían Pancho. Era un niño de estatura media y flaquito, de aspecto desnutrido y amarillento. Sus ojos, con grandes ojeras y mirada perdida, reflejaban la tristeza que vivía en su casa. Su cara pocas veces expresaba alguna sonrisa.

La mamá era una señora descuidada que se maquillaba excesivamente, tanto que parecía payaso. Dejaba frecuentemente a Pancho solo y sin comer. Casi ni le ponía atención y todo por andar en la calle haciendo no sé qué, comadreando con las amigas y jugando a la lotería, y eso que decía que era muy religiosa.

Otra cuestión a tratar en los textos que tienen un uso más abundante de la puntuación es la función de la coma en la estructuración de los periodos. Los estudiantes deben aprender a contrastar y evaluar los usos del punto y seguido y los de la coma en los textos que analicen y en los propios. En esta tarea no se debe perder de vista que el punto sirve principalmente para separar oraciones de sentido completo, mientras que la coma separa frases y oraciones simples al interior de aquéllas.





Nótese que cuando la coma separa oraciones simples es porque éstas son comentarios incisos, como el siguiente enunciado, presente en la primera versión del inicio del texto 10:

En un pequeño pueblo, tan pequeño que todas las familias se conocían, había una casita muy humilde...

O bien, porque forman parte de una enumeración que constituye el periodo, como en el siguiente enunciado:

La casa sólo tenía dos cuartos, el piso era de tierra, estaba toda despintada, tenía una ventana con vidrios rotos y un sarape colgado que hacía las veces de puerta.

Puesto que los usos de la coma son muy variados y responden a criterios de naturaleza sintáctica, se recomienda tener siempre a la mano un buen manual de ortografía y una gramática, para consultarlos cada vez que se tengan dudas acerca de cómo usar dicho signo o se necesite saber en qué consisten las construcciones que se separan mediante éste.

Un último punto que conviene tratar en relación con el fragmento del texto 10 refiere al estilo y la función de ciertos enunciados en el desarrollo del texto. Vale la pena analizar, por ejemplo, el efecto que producen algunos de los enunciados que describen la casa. El recurso a la exageración, expresado en el texto mediante las construcciones comparativas: *un pequeño pueblo, tan pequeño que todas las familias se conocían*, generalmente tiene como función generar efectos humorísticos; en este texto, dicho recurso contrasta de manera desfavorable con el contenido de la narración, que refiere a la experiencia de un niño abandonado y maltratado por sus padres. Del mismo modo, los enunciados que describen a la madre, *comadrear con las amigas, jugar a la lotería y y eso que decía que era muy religiosa*, dado que su tono es más bien jocoso, no van con el contenido global del texto.

En relación con los enunciados que describen al padre, también hay algunos problemas: el enunciado *como de trailero o cargador* refleja una mirada prejuiciosa de las personas que ejercen esos oficios. Es importante que usted lleve a los alumnos a identificar problemas como éstos en los textos

Puesto que los usos de la coma son muy variados y responden a criterios de naturaleza sintáctica, se recomienda tener siempre a la mano un buen manual de ortografía y una gramática.

y permita que entre ellos planteen y analicen sus soluciones. Se debe evaluar el propósito del texto; por ejemplo, si se quiere un cuento que presente una visión humorística de la vida o si se quiere orientarlo hacia el drama o el melodrama.

Veamos ahora las dificultades que presenta otro fragmento del mismo texto. Al igual que el fragmento que hemos mostrado, éste presenta también dificultades con la separación de enunciados de sentido completo. Sin embargo, no nos vamos a detener ahora en eso; en su lugar, trataremos otro problema bastante frecuente en los textos de los estudiantes que consiste en el mantenimiento del tiempo, número o persona de los verbos.



Texto 10 (fragmento 2)

Pancho salió corriendo a su refugio (el baño) tomando su diario y una pluma, se encerró y comenzó a llorar, abrió el diario y se puso a escribir lo que tanto soñaba, y así se fue quedando dormido poco a poco, y empezó su gran sueño: Se vio saliendo del baño y fue con su tía, quien lo llevó al hospital a visitar a su abuela, está bien por fortuna, le dijeron los médicos, pero se quedará internada para un chequeo de rutina. Salimos mi tía y yo fuimos a mi casa ¡mi casita! En la entrada me esperaba mi papá ¡no me recibió a golpes! Y noté que estaba sobrio ¡al fin sobrio! Me asomé hacia dentro y observé a mi mamá, fui hacia ella y me pidió perdón por dejarme solo la mayoría del tiempo y me dijo que iría a la escuela a esa junta con la maestra. ¡Órale mi mamá en casa! Y por fin iba a responder por mí. ¡Esto debe ser un sueño!, mi papá nos prometió que seríamos una familia feliz...

Un problema bastante frecuente en los textos de los estudiantes consiste en el mantenimiento del tiempo, número o persona de los verbos.

En el texto en cuestión, la dificultad principal se centra en la narración del sueño, que comienza en tercera persona y cambia repentinamente a primera. Por consiguiente, las correcciones tendrían que dirigirse hacia la sistematización de la persona verbal, pero esta operación resulta complicada, debido a que hay frases y oraciones enunciadas en discurso directo que requieren que se marquen en cuanto tal. El texto tendría, entonces, que 1) expresar la diferencia entre la voz de un narrador externo que cuenta lo que hace Pancho y la voz del propio Pancho (en realidad, el pensamiento de Pancho), 2) marcar con puntua-



ción adecuada lo que quisiera preservarse en discurso directo y 3) modificar el tiempo de los verbos que fuera necesario. Una versión posible del texto corregido sería la que presento a continuación.

Se vio saliendo del baño y, enseguida, yendo con su tía al hospital para ir a visitar a su abuela. En el hospital, los médicos le dijeron: “Está bien, por fortuna; pero se quedará internada para un chequeo de rutina”. Después salieron del hospital y regresaron a la casa. En la entrada lo esperaba su papá. “¡No me recibió a golpes! ¡Y está sobrio!”, pensó asombrado. “¡Mi casita!”, dijo al ver su casa tan diferente de lo que era. Se asomó y observó a su mamá. Fue hacia ella y ésta le pidió perdón por haberlo dejado solo la mayoría del tiempo. Le prometió también ir a la escuela a esa junta con la maestra. “¡Mi mamá en casa! ¡Y por fin va a responder por mí! Mi papá ha prometido que seremos una familia feliz. ¡Esto debe ser un sueño!”.

Desde luego, para realizar tantos cambios como los que se ven en este texto se necesita ir paso a paso. Quizás la reflexión más importante, pues repercute en la estructura general del párrafo, es la que refiere a la voz del narrador: se debe decidir desde dónde se quiere narrar, para que, en función de ello, se distingan las citas o voces en discurso directo que presenta el narrador. Un segun-

do aspecto refiere al tiempo de los hechos que se narran: mientras que la secuencia de acciones puntuales se relata en tiempo pasado, aquéllas de mayor duración y que sirven para enmarcar las primeras van en copretérito y antecopretérito. Es de destacarse que el discurso directo puede llevar otros tiempos verbales, dependiendo de la relación temporal que se establezca entre el evento que se menciona y el momento en que se enuncia. Por ejemplo, en este texto, el enunciado *los médicos le dijeron* es parte de la secuencia narrativa y por eso se expresa en pasado; pero lo que dijeron se expresa en presente e, incluso, en futuro, pues se construye desde el tiempo en que se está enunciando: *Está bien, por fortuna; pero se quedará...*



Por último, se requiere reflexionar sobre los diferentes tipos de signos que pueden utilizarse para citar enunciados en discurso directo, como las comillas, los dos puntos y los guiones. El uso convencional de estos signos es de los más complicados entre todos los signos. Para llevar a cabo una reflexión que permita aprender sobre ellos, se necesita que los estudiantes consulten y lean narraciones donde aparezcan diálogos y citas en discurso directo, que lean también textos teatrales y comparen el uso de los signos en todos ellos.

Una recomendación final para asegurar que la tarea de revisión conduzca a la expansión del conocimiento sobre el lenguaje es hacer de la consulta de manuales de redacción y gramática una actividad constante. En la bibliografía que se encuentra al final de este material se proporcionan las referencias de algunas gramáticas y diccionarios indispensables para conocer la convencionalidad de los signos y ampliar lo que se sabe sobre la gramática y la lengua escrita.



Aspectos relevantes para revisar en los textos

- Organización sintáctico-semántica.
- Estructuración de párrafos y oraciones de sentido completo.
- Marcación correcta de los complementos del verbo.
- Concordancia sujeto-verbo.
- Adecuación de los tiempos verbales.
- Consistencia de la temporalidad y la voz en las narraciones.
- Puntuación del discurso directo.
- Separación de frases y oraciones subordinadas e insertas por medio de la coma.
- Expresión clara y suficiente de las ideas (v. gr. revisar que no falte información, que no haya contradicciones, que no se repitan innecesariamente las expresiones).
- Adecuación del registro lingüístico.



Sugerencias para trabajar la ortografía



VI

No es casual que los estudiantes que presentan mayores dificultades para estructurar sintácticamente sus textos y que no usan puntuación, o la usan escasamente, sean los que tienen un menor dominio de la ortografía y la segmentación de palabras. Todas estas dificultades denotan un conocimiento pobre de la lengua escrita, debido a que han tenido pocas oportunidades de leer y analizar una amplia variedad de textos impresos, por un lado, y de escribir, revisar y compartir sus textos, por el otro.

Como hemos visto, el propósito de las palabras gráficas y su ortografía es facilitar la lectura. Éstas nos llevan al encuentro de los significados más elementales del texto, esto es, el significado contenido en ellas, y lo hacen de un modo tal que se puede prescindir de su vocalización. Algo de lo que pocas veces tomamos conciencia es del hecho de que las palabras gráficas y su ortografía nos han permitido leer de una manera muy diferente a la que teníamos cuando estábamos aprendiendo: nos han llevado a leer en silencio. Por eso, una de las primeras reflexiones sobre la ortografía que es necesario llevar a cabo tiene como finalidad hacer que los estudiantes tomen conciencia de esa función.

Usted puede llevar a cabo algunas actividades encaminadas a que los estudiantes reflexionen sobre la relación que existe entre la ortografía y el significado de los textos, como son:

Algo de lo que pocas veces tomamos conciencia es del hecho de que las palabras gráficas y su ortografía nos han permitido leer de una manera muy diferente a la que teníamos cuando estábamos aprendiendo: nos han llevado a leer en silencio.

Actividad I



Trabajar con textos como los que presentamos en el capítulo II.



Actividad II

Proponer a los alumnos escribir versos, aforismos o enunciados donde se pongan en juego homónimos con escrituras distintas y homónimos homógrafos y se produzca un resultado divertido.



Actividad III

Centrarlos en la diferente escritura de los homónimos, analizando lo que significan y los cambios de significado a que pueden conducir.



Actividad IV

Hacer que revisen la ortografía de los textos escritos por ellos mismos e invitarlos a plantear las dificultades que surgen al leerlos.

Cualquiera que sea el punto de partida, usted deberá propiciar que los estudiantes se percaten de los errores ortográficos que cometen. Por ejemplo, puede ayudarlos a autoevaluarse tomando como referencia un texto que usted les dicte con esa finalidad, o bien, algunos de los ya escritos por ellos; pedirles que revisen la ortografía y, después, que traten de hacer una lista de las palabras que les han parecido más difíciles de escribir. A continuación, puede pedirles que traten de identificar a qué se deben las dificultades y ordenarlas. Autoevaluarse con frecuencia durante el año escolar permite al estudiante no sólo darse cuenta de los problemas que tiene, sino de los que va resolviendo.

Además de llevar un recuento de sus errores ortográficos, es importante que los estudiantes tomen conciencia de las diferentes clases de regulación ortográfica. Usted deberá trabajar con ellos la naturaleza de las normas ortográficas, porque en la medida en que los alumnos conozcan cómo operan, podrán desarrollar mejores estrategias para controlar la escritura de las palabras.

Naturaleza de las regulaciones ortográficas

Los errores ortográficos tienen causas distintas. Por ejemplo, no es igual la dificultad que conlleva el uso de *b* y *v* en palabras como *grabar* y *gravar*, que la del uso de *r* y *rr* en *pero* y *perro*. Mientras que la alternancia de *b* y *v* no parece ceñirse a regulación alguna, la de *r* y *rr* puede definirse con facilidad. El conocimiento que se requiere para solucionar uno y otro problemas también varía. En el primer caso, dado que la pronunciación de *grabar* y *gravar* es idéntica, el estudiante necesita reconocer el significado de las palabras y conocer las convenciones de escritura de cada una de ellas, para decidir cómo escribirlas; en cambio, en el segundo caso basta con pronunciar las palabras y conocer las convenciones de uso de la *r* para anotarlas correctamente.

Las condiciones que regulan el uso de cada una de las letras son, pues, diferentes. Las normas que resultan de estas condiciones pueden agruparse en cuatro categorías: 1) las que refieren exclusivamente a la correspondencia letra-sonido, 2) las que refieren a usos específicos de las letras para indicar el sonido, 3) las que dirigen la escritura de los morfemas y 4) las que dirigen la escritura de familias de palabras.

Normas que refieren a la correspondencia letra-sonido

Las regulaciones que constituyen este grupo refieren a la representación más elemental de la escritura alfabética: determinan qué letras y qué sonidos deben ponerse en relación. Por ejemplo, nos dicen que los sonidos africados palatales en español se escriben con el dígrafo *ch*, en tanto que los fricativos palatales se indican con *ll* y los nasales palatales con *ñ*. También nos dicen que hay que distinguir los diferentes tipos de sonidos bilabiales y representar cada uno con una letra distinta: la *p* para los bilabiales sordos, la *b* para los bilabiales sonoros y la *m* para los bilabiales nasales.

Estas regulaciones, aunque a los alfabetizados expertos nos parezcan naturales a fuerza de usarlas, a los niños que están alfabetizándose no les resultan transparentes. Encontrar las propiedades de los sonidos que son pertinentes para la representación gráfica es una empresa que les lleva algún tiempo. Por eso no es raro ver que los niños que están empezando a escribir alfabéti-



camente escriben *bigote* como *migote*, *camisa* como *gamisa*, *niño* como *ninio* o *papaya* como *papaña* y *papaia*.

Normas que refieren a usos específicos de las letras para indicar el sonido

Estas regulaciones refieren a usos específicos de las letras para indicar un sonido dentro del contexto de la palabra o la sílaba. Su funcionamiento es sistemático, pues aplican siempre en los ambientes que definen. Ejemplos de estas regulaciones son las normas de uso de la *r* y la *rr*, que aplican todo el tiempo del mismo modo:

Se escribe *r* para representar el sonido vibrante al principio y final de las palabras, o al interior de las sílabas donde se co-articula con otras consonantes, como en *cabra*, *droga*, *atril*... Se escribe *r* entre vocales cuando la vibración es débil, como en *pera*, y *rr* cuando la vibración es fuerte, como en *perra*.

También las normas de la *g* cuando se trata de representar el sonido velar sonoro son de este tipo:

Se escribe *g* cuando va con las vocales *a*, *o* y *u*, como en *gato*, *gorro* y *gusano*; *gu* ante las vocales *e* y *i*, como en *guerra* y *guitarra*, y *güe* o *güi* para indicar el diptongo, como en *agüero* y *agüita*.

Otro ejemplo es el de la escritura de las sílabas que inician un sonido bilabial seguido de una vibrante o una líquida:

Se escribe *b* en los grupos de consonantes *br* y *bl*: *cabra*, *brote*, *blanco*, *cable*.

Asimismo, la norma de escritura de la *h* ante los diptongos que empiezan con *u*. Lo importante de estas normas es entender los sonidos y los ambientes que especifican. Esto es justamente lo que los estudiantes necesitan conocer.

Normas que dirigen la escritura de los morfemas

Este tercer grupo de regulaciones refiere a la escritura de los morfemas; enfoca principalmente los que sirven para derivar unas palabras de otras o tienen una función gramatical, como son los que integran la conjugación verbal o la formación del número en los sustantivos y adjetivos. Su aplicación es también siste-

mática, pero requiere de la identificación de los morfemas que tratan. Por ello es necesario trabajar con el significado de las palabras y sus partes. Enseguida se presentan algunos ejemplos de esta clase de regulaciones:

Se escribe con *b* la forma del copretérito de la primera conjugación verbal: *amaba, tomaba, cantaba*.

Se escribe con *b* la forma *-bundo* o *-bunda*, que sirve para derivar nombres de verbos: *vagabundo, moribundo, furibunda*.

Se escribe con *b* la terminación *-bilidad*, que sirve para derivar sustantivos de los adjetivos terminados en *-ble*: *amabilidad, posibilidad, irritabilidad*.

Se escribe con *s* la forma *-esa* de los adjetivos que indican origen o procedencia.

Se escribe con *z* la forma *-eza*, que sirve para derivar sustantivos de adjetivos.

Las regulaciones ortográficas no son reglas que dirigen el aprendizaje de la ortografía, sino medidas que unifican o normalizan el modo de escribir una lengua.

Normas que dirigen la escritura de familias de palabras

Estas regulaciones sirven para escribir series de palabras etimológicamente relacionadas, por lo que su aplicación se restringe a los grupos o familias de palabras. Su finalidad es preservar la etimología y morfología de las mismas, de manera que puedan identificarse en el texto con facilidad. Estas regulaciones controlan la mayor parte de las alternancias que se presentan en las raíces de las palabras; así, son las encargadas de normar, por ejemplo, los usos de la *h* (con excepción del contexto de los diptongos que empiezan con *u*), todos los usos de *g* y *j* ante *e* e *i*, muchos de los usos de la *b* y todos los de la *v*.

Como se podrá advertir, puesto que la morfología refiere a la forma de las palabras y su relación con el significado, la mejor manera de aprender estas regulaciones es vía el análisis morfológico de las palabras.

Observaciones sobre el aprendizaje de la ortografía

Al hablar de reglas ortográficas corremos el riesgo de creer que su conocimiento explícito es lo que guía el uso de las letras y demás signos que constituyen las palabras gráficas, de un modo parecido a las disposiciones contenidas en un instructivo, que nos permiten armar un aparato o jugar un juego de salón des-



Aunque las normas ortográficas se hayan formulado como preceptos o principios a seguir, éstas no son suficientes para entender cómo funciona la escritura de las palabras.

pués de haberlas leído. Como veremos, con las regulaciones ortográficas sucede algo distinto. No se trata de reglas que dirijan el aprendizaje de la ortografía, sino de medidas que unifican o normalizan el modo de escribir una lengua.

Una de las cosas que más me ha llamado la atención a lo largo de mi experiencia docente es que mis alumnos universitarios puedan enunciar algunas reglas ortográficas y las usen tan poco. Esto es patente, sobre todo, con las normas de acentuación ortográfica y algunas de las que refieren a la posición de las letras en las palabras. También he podido encontrarme con la situación inversa, esto es, con estudiantes que escriben sin faltas de ortografía, pero que no son capaces de enunciar más allá de tres reglas.

Entre las normas de uso de las letras más frecuentemente citadas están las que refieren al uso de *m* antes de *p* y de *b*, las del uso de la *c* ante *a*, *o* y *u* y el uso de la *g* (aunque esta última no completa, porque no mencionan el uso de las diéresis). A veces citan la norma del uso de *b* para escribir *br-* y *bl-*, pero difícilmente otras más. Con esto puede verse cómo el conocimiento de las normas no es garantía de uso de la ortografía, pues hay quienes las pueden enunciar pero no necesariamente las aplican al escribir, y quienes saben escribir ortográficamente, pero no parecen haber aprendido la ortografía por medio de su memorización.

No es difícil explicar por qué el aprendizaje de las normas no conduce al de la ortografía. En primer lugar, muchas normas ortográficas no son reglas *ciegas*, ya que tienen numerosas excepciones de aplicación, cosa que no sucede con las reglas que constituyen los juegos de salón, por ejemplo. En segundo, para aplicar el contenido de las normas es necesario un conocimiento morfológico más o menos sofisticado, que permita determinar las palabras, su significado y las partes donde se aplican las reglas. De ahí que, aunque las normas ortográficas se hayan formulado como preceptos o principios a seguir, éstas no sean suficientes para entender cómo funciona la escritura de las palabras. La comprensión de la ortografía depende, más bien, de la observación y el análisis de las regularidades que éstas presentan.

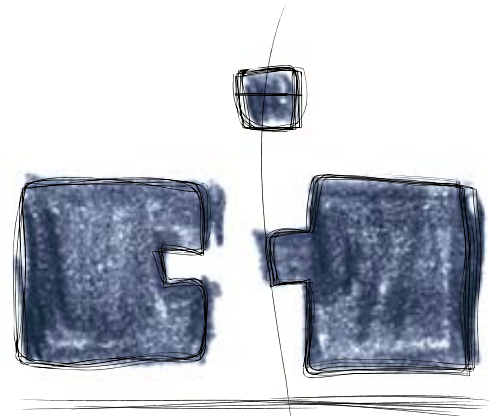
La naturaleza diversa de las regulaciones ortográficas nos habla de las diferencias entre las normas y su relativo dominio. No es equivalente el radio de acción de las regulaciones que refieren a las correspondencias letra-sonido o a

los usos específicos de las letras, que el de las regulaciones que se aplican a una familia. La cantidad y variedad de palabras que cubren unas y otras son muy distintas. Del mismo modo, el conocimiento que se necesita para entenderlas es diferente. Por ejemplo, para saber cuándo hay que escribir *g* o usar el dígrafo *gu* basta con conocer el sonido de la palabra, así *gusano* y *guerra*. En cambio, para saber si escribo *-aba*, primero hay que identificar si la palabra es un verbo y si está en copretérito (v. gr. *tocaba* y *socava* son verbos; sin embargo, sólo el primero se escribe con *b* porque está en copretérito).

Siguiendo con este razonamiento, se puede ver que las regulaciones más difíciles de comprender son las que dirigen la escritura de familias de palabras, pues requieren de un conocimiento extenso del vocabulario. No obstante, esto último no debe ser motivo de preocupación, ya que trabajar constantemente sobre la ortografía de diferentes familias de palabras contribuye a que los alumnos amplíen su conocimiento del vocabulario.

En resumen, del hecho de que existan normas o regulaciones no se sigue que aprendamos la ortografía mediante su memorización. Pretender que los estudiantes aprendan la ortografía equivale a poner la carreta delante de los caballos, porque para entender a plenitud una norma y aplicarla se requiere de otros conocimientos. Voy a poner un último ejemplo para explicar lo que planteo. Sin duda, una de las regulaciones más conocidas es la que norma el uso de *m* ante *p* y *b*. No obstante, si pensamos que dicha norma es lo que guía nuestra escritura, estaremos en un error. La cuestión es que, si bien en el lenguaje oral la consonante nasal se articula como una *m* ante los sonidos bilabiales, el uso de las combinaciones *mb* y *mp* no refiere solamente a esa regularidad fonética. De ser así invariablemente escribiríamos *m* antes de las letras que indican los sonidos bilabiales, pero el caso es que no es así.

Resulta que la consonante nasal se anota con *n* cuando va junto a la letra *v* (v. gr. *convenir*, *invertir*, *invierno*) y que, incluso, hay casos donde ante la *p* y la *b* el sonido nasal se escribe con *n*, como en *tan pequeño*, *con pasión*, *tan bonita*, *sin bondad*, etcétera. Dado que las palabras que se escriben con *nv*





y con *mb* suenan igual, y lo mismo sucede con *n*, *p* y *m*, *p* (v. gr. *Combino el pan con vino*, *Convino cenar con pan*, *Fue una inversión imbécil*, *Ama con pasión*, *Siente compasión*), para aplicar la regla se requiere conocer cuáles de ellas son las que se escriben con *nv*, y también cuáles van separadas y cuáles juntas. Así, pues, es necesario tener conocimiento de la estructura morfológica de las palabras; de lo contrario, puede ser que se escriba *chiles embinagre*, como lo he encontrado escrito en muchos letreros por todo el país.

Más sugerencias para trabajar la ortografía

La mejor manera de identificar dónde radican nuestras dificultades ortográficas es escribiendo y revisando constantemente nuestros escritos. Desde luego, si no conocemos las formas correctas no tendremos muchas oportunidades de mejorar. Por eso, es muy importante compartir la revisión de los textos con otros miembros del grupo. En relación con este punto, usted puede trabajar con sus alumnos tomando como modelo la siguiente secuencia de actividades:



Actividad I

Pedir que revisen en pequeños grupos textos e identifiquen las palabras mal escritas.



Actividad II

Invitarlos a que proporcionen la escritura correcta.



Actividad III

Si los alumnos no conocen la respuesta correcta, puede indicarles que piensen en opciones y pedirles que las busquen una por una en el diccionario impreso hasta encontrar la que es correcta.



Actividad IV

También puede pedirles que escriban algunas de estas opciones en el buscador del diccionario digital de la Real Academia Española y observen la forma que les devuelve.



Actividad V

Si los alumnos escriben sus textos en computadora, puede indicarles que pongan su corrector ortográfico y analicen las opciones que les propone para cada palabra mal escrita.



Actividad VI

Una vez identificadas las formas correctas, por ejemplo, del verbo *hacer*, puede pedir que busquen todas las veces que las formas conjugadas de ese verbo aparecen en el texto y lo corrijan.

Es importante que, siempre que aparezcan expresiones mal escritas que tengan más de una interpretación (por ejemplo, *aser* puede corresponderse con *hacer* o con *a ser*), usted lleve a los alumnos a establecer las diferencias de significado y proporcione o les pida ejemplos de enunciados donde aparezcan esas formas.

La revisión ortográfica debe también incluir el análisis de las separaciones que realizan los alumnos. Ése resulta ser un buen momento para poner en práctica y ampliar el conocimiento gramatical de los estudiantes. Usted puede ayudarlos trabajando los siguientes puntos en diferentes ocasiones:





Pídales que verifiquen que los sustantivos, adjetivos y verbos estén debidamente separados. Muchos alumnos tienden a *pegar* al sustantivo los artículos o las preposiciones; igualmente, tienden a unir al verbo las preposiciones y los pronombres clíticos: *me, te, se, lo, la, le...* Por eso es importante que analicen la forma de sustantivos, adjetivos y verbos. Pregúnteles si el verbo es *comer* o *acomer*, si el sustantivo es *esquina* o *lasquina*, etcétera.

Ponga especial énfasis en los verbos que no tienen un significado de acción evidente, como es el verbo *ser*, o los que funcionan como auxiliares, como *haber*. Los estudiantes suelen unir la forma *es* del verbo *ser* a lo que sigue y separar *es* cuando no corresponde, como en *es pera* del verbo *esperar*. Igualmente, tienden a confundir el verbo *haber* con *a ver* (v. gr. *En la fiesta va aver comida*; también *va a ver comida*). Hágales notar estos errores. Recomiéndeles que siempre que se encuentren con esas secuencias analicen su significado y verifiquen si las escribieron correctamente.

Repase la lista de las preposiciones y pídales que busquen las que tienen en su texto. Es importante que aprendan a distinguir cuándo una forma es preposición y cuándo no lo es. Por ejemplo, *en* en *enseñar* o *por* en *porديو* no son preposiciones. Muchos estudiantes cometen este tipo de errores. Ayúdelos a identificarlos analizando la forma y el significado de los sustantivos, por un lado, y de las preposiciones, por otro.

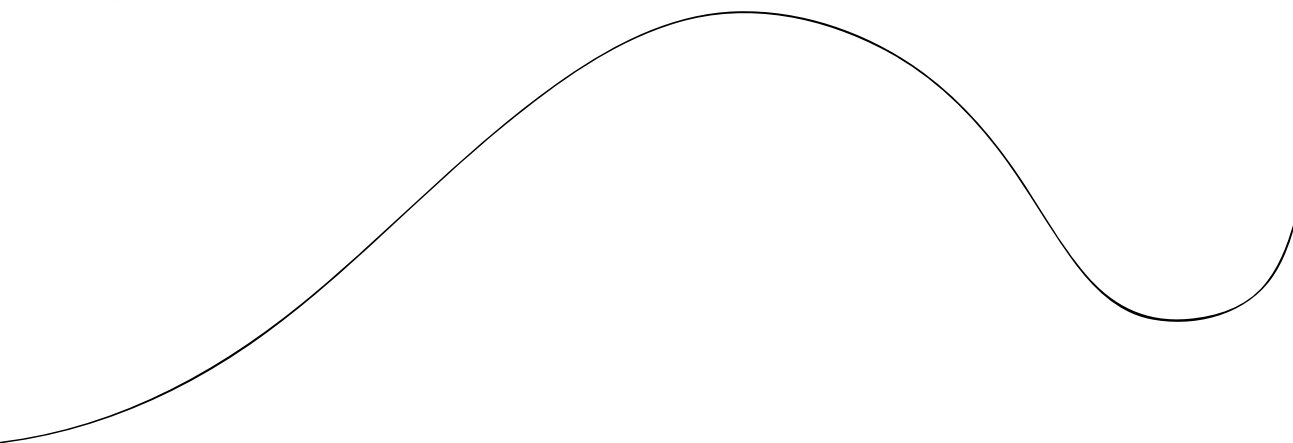
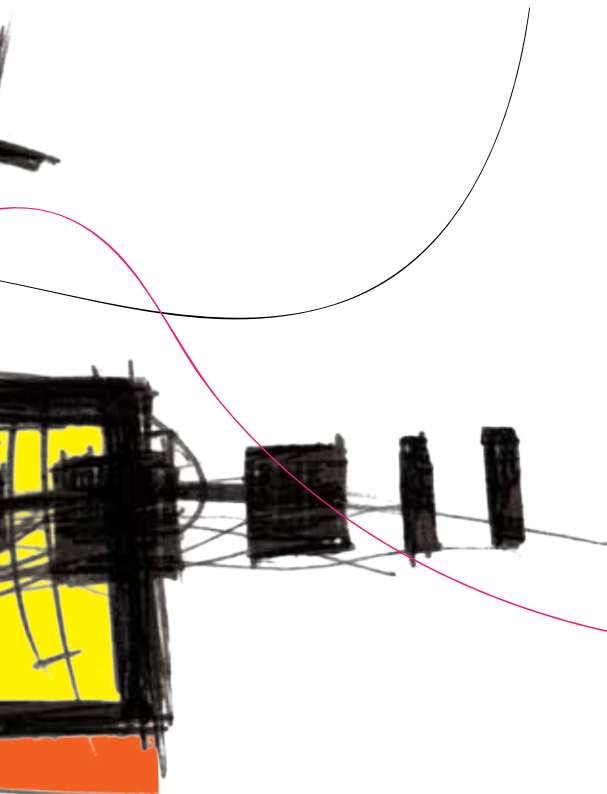
Repase la lista de los pronombres clíticos. Lleve a sus alumnos a reconocer, por ejemplo, que las formas *–me* en *come* y *ámame*, o *–se* en *ase* y *áse*, aunque tienen las mismas letras, no significan lo mismo. Los estudiantes también suelen juntar los clíticos entre sí: *selo, melo*. Ayúdelos a identificar estas secuencias en sus textos para que las separen durante la corrección. Haga que se fijen en las regulaciones de escritura de los clíticos, revisando textos bien escritos.

Repase la lista de artículos. Vea que los estudiantes los identifiquen en sus textos y los separen correctamente. Es un error común unir la preposición *a* y el artículo *la*: *ala, alas*. Ayude a que sus estudiantes tomen conciencia de este error y distingan entre el significado de la secuencia errónea y la palabra *ala*.

Por último, recuerde no dejar de lado el estudio de las familias de palabras. Trate de incluir una vez al mes actividades de investigación dirigidas a ampliar el conocimiento del vocabulario, como las sugeridas al final del capítulo II. Hay

muchos diccionarios que pueden ayudarlos en esa tarea: etimológicos, de sinónimos, de regionalismos, de indigenismos. Se debe insistir en el análisis de las regularidades a la luz de la clasificación presentada. Y, sobre todo, se debe hacer de la revisión ortográfica una práctica constante.

Glosario



Construcción sintáctica. Cualquier combinación de palabras que tiene sentido es una construcción sintáctica o gramatical. Estas construcciones tienen diferentes tamaños y complejidad; así, pueden ir desde frases mínimas, como *las abejas*, hasta oraciones muy entrelazadas, como ésta de J. L. Borges: *De Friedrich Nietzsche, discípulo rebelde de Schopenhauer, ya observó Bernard Shaw* (Major Barbara, Londres, 1905) *que era la víctima mundial de la frase* *bestia rubia* *y que todos atribuían su renombre y limitaban su obra a un evangelio para matones*. O bien, las de los ejemplos de G. García Márquez y A. Monterroso citadas en el capítulo III, que no se transcriben aquí debido a su gran extensión.

Constituyente oracional. Es una construcción sintáctica que funge como componente funcional de una oración, esto es, como sujeto o complemento (directo, indirecto o circunstancial) del verbo. Así, en la oración citada como ejemplo de construcción sintáctica, tenemos que la frase *Bernard Shaw* es un constituyente oracional (en ese caso el sujeto de la oración), en tanto que la oración coordinada *que era la víctima mundial de la frase* *bestia rubia* *y que todos atribuían su renombre y limitaban su obra a un evangelio para matones* es otro constituyente oracional (el objeto o complemento directo de la oración).

Entonación. La entonación es la melodía que acompaña las secuencias de sílabas o palabras cuando las enunciamos oralmente y sirve para unificar como un todo los enunciados. Dependiendo del sentido que queramos darle a los enunciados, la entonación se expresa mediante diferentes patrones o



curvas. Al leer en voz alta los siguientes ejemplos, podremos escuchar cómo varía la curva melódica o entonación de una misma secuencia de palabras: *dime con quién andas*, según la intención con que se diga o su posición en el enunciado.

Te lo ordeno, ¡dime con quién andas!
Vamos, dime ¿con quién andas?
Dime con quién andas y te diré quién eres.

Como se observa, la curva melódica o de entonación es tan importante como la secuencia de palabras que integran los enunciados.

Enunciado. Refiere básicamente a una unidad de comunicación. Los enunciados se delimitan en lo oral mediante la curva melódica y pausas; en lo escrito, generalmente, mediante el punto y seguido. Su tamaño y estructura son muy variables: una simple interjección (v. gr. ¡*Caray!*), una frase (v. gr. ¡*Bueno para nada!*) o una oración (v. gr. las de nuestros ejemplos literarios) cuentan como enunciado. Entre los enunciados, la oración es sólo un tipo de ellos.

Frase. En la tradición gramatical española la frase es una secuencia o combinación de palabras que tiene sentido, pero carece de verbo conjugado. Las construcciones gramaticales denominadas frases se clasifican según sus funciones dentro del enunciado o su estructura. Por ejemplo, las frases nominales son las que tienen como núcleo un sustantivo y funcionan como tal, independientemente del tamaño que tengan. Así, *Los niños que pintaron las paredes con crayolas* es una frase nominal, su núcleo es *niños* y constituye una unidad que puede funcionar como sujeto de una oración: *Los niños que pintaron las paredes con crayolas saldrán a lo último*. También hay frases adverbiales (éstas son frases cosificadas que funcionan como adverbios, v. gr. *a ciegas*, *a oscuras*, *por último*, *a tontas y a locas*) y frases prepositivas (v. gr. *alrededor de*, *encima de*, *junto a*).

Morfología. Es el estudio de las palabras de la lengua, de sus partes y composición. La lingüística moderna ha propuesto el morfema, esto es, la unidad

mínima de significado, para llevar a cabo el análisis de las palabras. De acuerdo con esta propuesta, una palabra como *carnicerías* estaría compuesta por el morfema léxico *carne*; dos morfemas derivativos: *ero*, que indica el agente que hace o trabaja con la carne, e *ía*, que indica lugar; además del morfema de plural *-s*.

Nexos o conectores. Nombre genérico que se le da a todas aquellas palabras o frases que sirven para establecer relaciones funcionales entre construcciones gramaticales, como son las preposiciones, las conjunciones y los adverbios.

Oración. Son muchas las definiciones que se pueden dar de *oración*. Hay definiciones semánticas (v. gr. las que tratan la oración como unidad de sentido) y sintácticas (las que tratan la oración desde la perspectiva de la forma). Posiblemente, una de las definiciones más útiles es la que trata la oración como una unidad que se construye en torno a un verbo personal o conjugado. Es una definición formal que toma como punto de partida el verbo y los constituyentes oracionales (sujeto y complementos). Ahora bien, para poder aplicar esta definición es necesario considerar los diferentes tipos de oraciones.

Oración simple. Es la unidad que se forma con un solo verbo conjugado y sus constituyentes oracionales (frases que integran el sujeto y los complementos). Estas oraciones pueden ser independientes o autónomas y dependientes (como las oraciones subordinadas y coordinadas que forman parte de una unidad oracional mayor: la oración compleja).

Oración compleja o compuesta. Es la unidad que contiene más de un verbo conjugado. En ésta es importante tener en cuenta que hay un verbo principal y que uno o más de sus constituyentes oracionales son, a su vez, oraciones simples o complejas.

Desde la perspectiva de la oración como unidad de sentido completo, podemos encontrar, entonces, oraciones simples que funcionan de manera independiente y oraciones complejas.



Perífrasis. El núcleo del predicado verbal puede estar conformado por un verbo o por un conjunto de unidades que funcionan como un solo verbo. Dicho conjunto recibe el nombre de perífrasis. Éstas constan de un verbo conjugado (el verbo auxiliar) y otro verbo en infinitivo, participio o gerundio (el verbo auxiliado): *quiero comer, puede trabajar, ha dormido, estoy leyendo*; algunas veces llevan también alguna preposición o conjunción: *va a venir, empiezo a dudar o tienes que apurarte*.

Periodo. En este trabajo se ha denominado periodo a la unidad de sentido completo, se trate de oraciones simples independientes o de oraciones complejas.

Pragmática. Ciencia del lenguaje encargada de estudiar el uso del mismo. Dirige su interés a la variación del significado de las expresiones lingüísticas en función de su contexto de uso, la intención de los hablantes y el efecto que se produce en los oyentes.

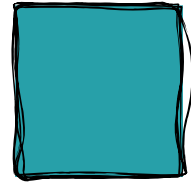
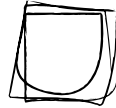
Prosodia. Es el estudio de la pronunciación. Incluye tanto el estudio de los sonidos y la acentuación de las palabras como la entonación de los enunciados (curvas melódicas y pausas). Todo ello constituye los *patrones prosódicos* de la lengua.

Registro lingüístico. El español que hablamos no es único ni uniforme. Éste varía en función de la región geográfica, el estrato social y las características de las situaciones comunicativas (es decir, las intenciones del escritor o hablante, los destinatarios de los textos o interlocutores, los temas, el entorno social inmediato, etcétera). Las variedades lingüísticas que dependen de estas últimas se llaman registros y se mueven en un continuo que va de lo menos formal (hablas coloquiales, familiares, jergas) a lo altamente formal.

Sintaxis. Estudia el modo en que se combinan las palabras y las reglas que lo guían. Su objeto es la oración y las construcciones sintácticas que la constituyen (es decir, los constituyentes oracionales).

Semántica. Es el estudio del significado de las palabras y enunciados. Así, la estructura semántica de un enunciado o un texto refiere a la estructura u organización de los significados.

Bibliografía



- Alvarado, M. (1998), "Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 19, 3, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, pp. 42-50.
- Béguelin, M.J. (1998), "Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices", *Cahiers de Linguistique Française*, núm. 20, pp. 229-253.
- Blanche-Benveniste, C. (1998), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa (Col. LEA).
- _____. (2002), "La escritura, irreductible a un 'código' ", en E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa (Col. LEA).
- Chafe, W. (1986), "Writing in the Perspective of Speaking", en Ch. Cooper y S. Greenbaum, *Studying Writing: Linguistic Approaches*, Beverly Hills: SAGE Publications.
- Díaz, C. (1992), "La segmentación en la escritura. El caso de los clíticos en el español", tesis de maestría, México: Departamento de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE/Cinvestav.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y C. Pontecorvo (1996), "Los límites entre las palabras", en E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996), *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona: Gedisa (Col. LEA).
- Ferreiro, E. (1996), "Los límites del discurso: puntuación y organización textual", en E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996), *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona: Gedisa (Col. LEA).
- _____. (1997), *Alfabetización. Teoría y práctica*, México: Siglo XXI.



- Halliday, M.A.K. (1989), *Spoken and Written Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Luquez, S. (2003), “La revisión de textos en pantalla: niños de 8 a 12 años revisando versiones de una historia tradicional”, tesis de maestría, México: Departamento de Investigaciones y Estudios Avanzados, DIE/Cinvestav.
- Miller, J. y R. Weinert (1998), *Spontaneous Spoken Language: Syntax and Discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- Narbona J.A. (1989), *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Parkes, M.B. (1993), *Pause and Effect. Punctuation in the West*, Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Quinteros, G. (1997), “El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético”, tesis de maestría, México: DIE/Cinvestav.
- Vernon, S. (1997), “La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura”, tesis de doctorado, México: DIE/Cinvestav.
- Zamudio C. (2004), “El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral”, tesis de doctorado, México: El Colegio de México.
- _____ (2008), “Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de vocales y consonantes”, *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 29, 1, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, pp. 10-21.

Manuales y gramáticas

- Alarcos Llorach, E. (1999), *Gramática de la Lengua Española*, RAE, Madrid: Espasa (Col. Nebrija y Bello).
- Alcina, J. y J.M. Blecua (1975/1998), *Gramática española*, 10ª ed., Barcelona: Ariel.
- Alonso, A. y P. Henríquez Ureña (1973), *Gramática Castellana. Primer curso*, Buenos Aires: Losada.
- Cassany, D. (2002), *La cocina de la escritura*, México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro) (Barcelona: Anagrama).
- Real Academia Española (1999), *Ortografía de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.

- _____ (2005), *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.
- Seco, M. (1989), *Diccionario de dudas y dificultades de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Zavala Ruiz, R. (1991), *El libro y sus orillas. Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas*, México: UNAM.

Para conocer más sobre la lengua escrita:

- Blanche-Benveniste, C. (1998), *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, Barcelona: Gedisa (Col. LEA).
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- Parkes, M. (1998), “La alta Edad Media”, en G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.
- Saenger, P. (1998). “La lectura en los últimos siglos de la Edad Media”, en G. Cavallo y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.
- Vernon, S. (2004), “¿Qué tanto es un pedacito?”, en S. Vernon y A. Pellicer, *Aprender y enseñar la lengua en el aula*, México: Ediciones SM.
- Zamudio Mesa, C. (2004), “¿Por qué aprender a leer y a escribir es complicado?”, en S. Vernon y A. Pellicer, *Aprender y enseñar la lengua en el aula*, México: Ediciones SM.
- _____ (2004), “Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras”, en S. Vernon y A. Pellicer, *Aprender y enseñar la lengua en el aula*, México: Ediciones SM.

Colaboradores

El siguiente listado incluye académicos del INEE, asesores, miembros de comités, expertos y docentes que contribuyeron en la elaboración de este material. Nuestro reconocimiento a todos ellos.

Especialistas

Laura Macrina Gómez Espinoza

Comité Didáctico de docentes

Abel Bustos Chávez, Querétaro

Ana María Clara Cervantes Reséndiz, Querétaro

Griselda Noriega Núñez, Estado de México

Lidia Guillén Zavala, Querétaro

María de Lourdes Esparza Olvera, Querétaro

María Elisa Hurtado Briones, Querétaro

María Eneida Luna Cabrera, Querétaro

María Felisa Reséndiz Leal, Querétaro

María Guadalupe Annel Córdova Hernández, Querétaro

Coordinación INEE

Annette Santos del Real

Alejandra Delgado Santoveña

Hidalía Sánchez Pérez

María Minerva Nava Amaya

Rosa Mónica García Orozco