

I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2009.

Reponer signos de puntuación en un texto científico: el conocimiento ortográfico como código compartido entre autor y lector.

Raventos, Marta Elena.

Cita:

Raventos, Marta Elena (2009). *Reponer signos de puntuación en un texto científico: el conocimiento ortográfico como código compartido entre autor y lector. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-020/387>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eYG7/dMn>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

REPONER SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN UN TEXTO CIENTÍFICO: EL CONOCIMIENTO ORTOGRÁFICO COMO CÓDIGO COMPARTIDO ENTRE AUTOR Y LECTOR

Raventos, Marta Elena
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo del trabajo que se analiza fue explorar si un texto científico, con puntuación basada en la normativa ortográfica, puede ser comprendido si se le quitan los signos de puntuación. Como indicador de esta comprensión se pidió a tres grupos de estudiantes universitarios que repusieran los signos, para ver si se daba coincidencia con la puntuación original. Se partió de considerar que el autor se vale de los recursos (de variada naturaleza) que provee la puntuación, para guiar la forma en que desea ser interpretado por el lector. Autor y lector deben compartir, consecuentemente, las normas ortográficas de puntuación. Los tres grupos recibieron un texto impreso sin signos, y los repusieron en diferentes circunstancias: el grupo A (GA) transcribiendo el texto, sin límite de tiempo; el GB, mientras escuchaban su lectura oral; el GC, con lectura silenciosa individual y límite de tiempo. En promedio, considerando todos los signos, las coincidencias varían en cada grupo: 71%, 44% y 53%, de sujetos respectivamente. Los resultados mostrarían que, para comprender el mensaje del autor, resulta menos eficaz conocer las indicaciones entonativas (las que más se enseñan escolarmente) que las sintácticas, semánticas y textuales implicadas en las normas de puntuación.

Palabras clave

Puntuación Lectura Psicolingüística Didáctica

ABSTRACT

PUTTING AGAIN OF PUNCTUATION IN A SCIENTIFIC TEXT: ORTHOGRAPHIC CODES KNOWLEDGE SHARING BETWEEN AUTHOR AND READER

The aim of this work was to explore whether a scientific text, with punctuation based on the orthographic regulation, can be understood if we remove it. As an indicator of understanding, three groups of university students was asked to put the punctuation marks again, to see if there was overlap with the original punctuation. It was considered that the author uses the resources (of varied nature) that punctuation provides, to guide the way he wants to be interpreted by the reader. Author and reader must share, consequently, the orthographic procedure of punctuation. All three groups received a printed text with no punctuation marks, and re-put them in different settings: group A (GA) transcribing the text, without limit of time; GB, while listening to oral reading; GC, with silent individual reading and limit of time. In average, considering the complete punctuation marks, coincidences vary in each group: 71 %, 44 % and 53 %, of subjects respectively. The results show that, to understand the author's message, is less effective the knowledge about punctuation marks intonation (which students are more frequently taught) that the syntactic, semantic and textual indications of the punctuation orthography.

Key words

Punctuation Reading Psycholinguistics Didactics

Quien se dispone a escribir un texto conoce el contenido conceptual de su mensaje, su estructuración jerárquica y la pauta entonativa con que lo transmitiría oralmente. Para representar ese

mensaje en lengua escrita, deberá valerse de los recursos que ella provee, fundamentalmente, la puntuación (1). "La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes" (RAE, 1999: 55). Algunos *marcadores discursivos* (p.ej, *conectores* y *reformuladores* (2)) se apoyan en la puntuación.

Por su parte, el lector que busca interpretar ese texto deberá basarse en las **indicaciones** que el autor provee con cada signo de puntuación. En este sentido, ambos -escritor y lector- deben compartir el conocimiento de la normativa ortográfica sobre puntuación; deben entender las *instrucciones* codificadas en los signos, ya sean éstas referidas a aspectos **entonativos** (indicar pausas, tipos de enunciación, énfasis), **sintácticos** (delimitar sintagmas, cláusulas subordinadas o yuxtapuestas), **textuales** (delimitar párrafos, interlocutores, niveles discursivos) o **semánticos** (destacar la jerarquía conceptual de las ideas expresadas).

Esto es así porque la puntuación del español constituye uno de los aspectos ideográficos(3) de su representación escrita, lo cual significa que un signo de puntuación (por ejemplo, *punto final*) tiene una correspondencia semántica directa (indica finalización de una unidad textual completa, entonación descendente y pausa destacada). La puntuación coincide con otros aspectos de la escritura, cuyas "indicaciones al lector" no pasan por la oralización para ser comprendidas (por ej., las *mayúsculas*, las *abreviaturas*) y, a la vez, se diferencia de otros, tales como las *letras* o las *tildes* (4). Estas dos últimas son signos gráfico-fónicos o *fonogramas*: grafías que se corresponden con realizaciones fónicas (*fonemas* las primeras, rasgos de *acentuación de palabras*, las segundas). Hay coincidencias entre los estudiosos de la lengua acerca de los problemas inherentes al buen uso de la puntuación con miras a una comunicación eficaz del mensaje escrito: "Uno de los aspectos más complejos de la ortografía es puntuar" (Martínez de Souza, 1997:63); "[...] a diferencia de las reglas ortográficas, las normas de puntuación son mucho menos objetivas y están sujetas, en gran parte, a la voluntad estilística del productor del texto" (Figueras, 1999); "Para saber puntuar es necesario identificar el fenómeno sintáctico pertinente, lo cual no siempre es tan fácil como pudiera parecer" (De la Fuente, 2005); "[...] si lo vemos desde la perspectiva escolar, todo se reduce a una sola pregunta: ¿cómo puntuar? Es lo más urgente, pero también lo más discutible" (Cisneros, 2006:32).

No es sólo escolar la dificultad en el uso adecuado de la puntuación. De la Fuente (op.cit.) analiza la puntuación incorrecta de los *incisos* (5) tomando ejemplos literarios de autores reconocidos como Vargas Llosa, Ortega y Gasset o Amis. Por su parte, Peñalver Castillo (2002) registra y puntualiza variados errores de puntuación en textos periodísticos españoles (diarios *El País*, *ABC* y *El Mundo*), y destaca que "la observación y el estudio de textos de diversa naturaleza (científicos y técnicos, jurídicos y administrativos, periodísticos y publicitarios, humanísticos y literarios) demuestran que son muchos los problemas y errores que aparecen por la despreocupación y el desinterés en la aplicación del buen uso de este importante apartado de la ortografía".

En la antigüedad la escritura era un continuo sin segmentación entre palabras y sin marcas que ayudaran a su comprensión (6). Un texto sin puntuación resulta algo inusual en nuestra época, pero cabe suponer que aún podría ser comprendido. Podría suceder, como señala Martínez de Souza que un texto sin puntuación todavía tuviera un sentido, pero "*tal vez uno para cada lector*" (op. cit.:64).

Si la puntuación del autor organiza el texto según el sentido en que él desea ser interpretado (cf. RAE, supra), suponiendo que un lector pudiera reponer los signos correspondientes en el lugar correspondiente, entonces se podría pensar no sólo que ambos comparten el código ortográfico de puntuación, sino también que el lector interpretó el texto en un sentido muy cercano al pensado por el autor. De lo cual se puede inferir que *el reconocimiento de las indicaciones de distinta índole (no sólo entonativas) contenidas en la normativa ortográfica sobre puntuación favorecerían la comprensión de los textos al leer* (7).

Esto fue lo que quisimos explorar (8). ¿Podrían, lectores diferentes, reponer los signos de puntuación en un texto dado del cual fueron extraídos, de forma tal que llegaran a coincidir con los em-

pleados originalmente por el autor? ¿Serían mayoría los que coinciden, o los textos serían mayoritariamente variados en relación con el texto del autor? ¿Coincidirían más en unos signos que en otros? Considerando un mismo signo, ¿habría más coincidencias en ciertos casos (ciertos usos prescriptos) que en otros? Indudablemente, dependería mucho del tipo de texto.

Pensamos en un texto con *puntuación neutra, funcional o básica*, en la clasificación de M. de Souza (op.cit.:69): “estilo de puntuación en que los signos utilizados son los normativos, sin que objetivamente sobren ni falten signos”. Dentro de la clasificación del mismo autor, un *estilo de puntuación semántica*, “que descompone el texto del discurso escrito en función de las relaciones sintácticas de sus componentes” (9).

En relación con las dos primeras preguntas, nos interesaba saber qué podía favorecer más la interpretación del mensaje del autor: escuchar el texto con la entonación indicada por la puntuación original, o concentrarse prioritariamente en su visualización durante la lectura silenciosa. Pensamos que este acercamiento visual podría completarse brindando a los sujetos la posibilidad de una mayor comprensión del texto (una re-interpretación sintáctica y semántica) a través de la transcripción manuscrita del mismo.

RECOLECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Trabajamos en clase con tres grupos de sujetos, todos universitarios de primer año (10) de diferentes cursos. Se les entregó el texto impreso (11), sin signos, variando las **consignas** de cada grupo: **Grupo A (GA)**: reponer signos en la transcripción manuscrita del texto, sin escuchar lectura y sin límite de tiempo (debían entregarlo la clase siguiente); **Grupo B (GB)**: escuchar el texto leído con la puntuación original, simultáneamente con la reposición de signos, y escucharlo una vez más como control y/o corrección de lo escrito, con límite de tiempo que finalizaba después de la segunda lectura (sólo se trabajó el primer párrafo); **Grupo C (GC)**: reponer signos, sin haber escuchado lectura previa, con límite de tiempo suficiente para varias lecturas silenciosas (20 minutos).

Dada la extensión posible de esta comunicación, nos limitaremos a una aproximación global y cuantitativa de los resultados. Los signos que hemos numerado en el texto (ver nota 11), son: cinco “puntos y seguido” (3, 7, 12 13 y 16), un “punto y aparte” (18), siete “comas” (1, 2, 5, 6, 14, 15 y 17), un par de “signos dobles de interrogación” (10), y dos casos (4 y 8) de uso *normativo* de “dos puntos” o “coma” (ver *Aclaraciones* en nota 11).

El **promedio** de sujetos que **coincidieron con los signos originales** de los autores, considerando el total de signos numerados, es: **71% en GA, 44% en GB y 53% en GC**.

Las mayores **diferencias entre los grupos** se dieron en los siguientes casos:

-**Coma** en [6], que indica *cierre de inciso*: GA: 47%; GB: cero%; GC: 27%

Los incisos siempre van entre signos y siempre se leen -como en este caso sucedió- con entonación diferenciadora. Es destacable, por ello, que ningún sujeto de GB haya cerrado el inciso. Comparando los porcentajes de los grupos en la colocación de esta *coma*, se podría concluir que encerrar *incisos* depende tanto de la posibilidad de comprender su carácter de *acotación al discurso*, como de conocer la normativa ortográfica correspondiente: este sintagma debe escribirse entre signos (en [5], *apertura del inciso*, los porcentajes fueron parejamente bajos: 33% GA; 27% GB; 20% GC).

-**Coma** en [15], que indica *elipsis verbal*: GA: 67%; GB: cero%; GC: 20%

La colocación o no de *coma* en la *elipsis verbal* parece relacionarse, en mayor medida, con el aumento de la posibilidad de *comprensión* temática (que brinda la transcripción), menos con la visualización del texto en papel, y mucho menos con escuchar la entonación en la lectura (a pesar de haberse leído con una pausa bien marcada).

-**Coma** en [4 y 8]. Porcentajes respectivos: GA: 80 y 74%; GB: 33% y 33%; GC: 33% y 33%. Sólo usó *dos puntos* 1 sujeto de GA. En este último grupo, el *marcador textual* limitado por el *punto* [3] y la *coma* [4] fue percibido en forma notablemente mayor que en los otros grupos, pareciendo decisiva la posibilidad de comprender la razón de su presencia para poder señalarlo gráficamente.

El *punto* [3], fin de la oración anterior y pausa previa al marcador, fue repuesto por un alto porcentaje de sujetos en GB: 87%; no así en GC: 27% (pero al menos muchos sujetos colocaron *punto y coma* o *coma*). En cambio, dos tercios de los sujetos en GB y GC no destacaron gráficamente, con *alguna* puntuación en [4], este importante nexos lógico (*indicador de conclusión*), dejando dudas, o bien acerca de su reconocimiento como tal, o bien del conocimiento ortográfico pertinente (ver aquí: Raventos, M., “Signos de puntuación, indicadores de conclusión y significado”).

-**Punto y aparte** [18], que indica *fin de oración con cambio de enfoque temático (párrafo)*, encontramos las siguientes coincidencias promedio: **47% GA; siete% GB; 67% GC**. Casi la totalidad de GB y más de la mitad del GA usaron *punto y seguido (fin de oración con continuidad temática)*. Los que sólo escucharon mientras iban puntuando (GB) parecen no haberse preocupado por la continuidad del texto (sólo debían puntuar hasta allí), pero resulta llamativo que los que tuvieron más tiempo para comprender el significado y transcribir el texto (GA) fueron quienes menos interpretaron “cambio temático”. En el grupo que sólo se concentró sobre el texto impreso (GC), los sujetos “visualizaron” en mayor proporción dos párrafos en lugar de uno.

-**Coma** en [17], *antes de conjunción adversativa (pero)*: 60% GA; 13% GB; 47% GC.

Por último, querríamos destacar una **coincidencia** importante entre los tres grupos: la *coma* en [1], *entre antecedente y consecuente de proposición condicional*: 80% GA; 93% GB; 67% GC. Reconocer la presencia de este signo es fundamental para la simbolización lógica, y eso era precisamente lo que estos sujetos estaban estudiando.

CONCLUSIÓN

No todos los sujetos coincidieron con la puntuación original del texto, puntuación de tipo normativo (no estilística). El grupo que mostró una mayor coincidencia fue el de quienes transcribieron el texto (71%); la menor se dio entre quienes, en un tiempo muy limitado, sólo se apoyaron en la entonación para reponer signos (44%). Aquellos que tuvieron más tiempo para leer y mirar el texto impreso, aunque no demasiado para meditar sobre su contenido, tuvieron una coincidencia intermedia (53%). La coincidencia en la reposición de la puntuación parece basarse, por un lado, en la mayor oportunidad de comprender el contenido conceptual del texto, sus complejidades léxicas y sintácticas, y por otro, en relacionarlo con los conocimientos disponibles sobre la normativa ortográfica pertinente.

Emilia Ferreiro (2008:5) cita a Antoine Culioli, quien -desde la teoría de la enunciación- afirma: “[...] la puntuación, hecho de escritura, y por lo tanto, visualmente aprehendida, forma un juego de fenómenos gráficos que no hay que confundir con lo prosódico”. Los datos recogidos en nuestra exploración parecen indicar, en la misma dirección, que es mucho más importante conocer las indicaciones sintácticas, semánticas y textuales contenidas en la normativa ortográfica de la puntuación, que las prosódicas (las que más se enseñan). Son las primeras las que ayudan a comprender lo que se lee y, a la vez, permiten colocar, cuando se escribe, los signos adecuados en el lugar adecuado para guiar al lector. El alto porcentaje de sujetos de los tres grupos que repusieron la *coma* entre antecedente y consecuente de proposición condicional en [1] (lo cual dista de ser común -cf. nota 9-), no puede dejar de relacionarse con que ellos aprendieron a “ver” (y, por ende, a *colocar* en la escritura) un signo que les transmitía un mensaje importante relacionado con la actividad de aprendizaje en la cual estaban empeñados. Esa *coma* pasó a señalar una estructura sintáctica y lógica *reconocible*.

NOTAS

(1) Otros recursos, secundarios en relación con la puntuación, podrían ser la tipografía, el color, los espacios, etc.

(2) Conectores: como “por lo tanto”, “en consecuencia”; reformuladores: “es decir”, “en otras palabras”. Martín Zorraquino y Portolés (1999) señalan, entre sus características definitorias, que los *marcadores del discurso* se entonan en la forma peculiar de los *incisos* (cf. nota 5), lo cual se refleja en la escritura situando el marcador entre comas.

(3) Benito Lobo considera que “nuestro sistema de puntuación es un código mixto, formado por signos que participan de una doble naturaleza: fonográfica e ideográfica” (1992:9). En el aspecto fonográfico, los equipara a las notas musicales que, mediante trazos sobre el papel, representan fenómenos sonoros. Restringe el aspecto ideográfico a casos donde añaden matices de significado al texto expresado, p.ej.: *Ana dijo que sería puntual (!)*. Según el DRAE, **fonograma** es “letra o conjunto de letras que representan un sonido”, mientras que **ideograma** es “imagen convencional o símbolo que en la escritura de ciertas lenguas significa una palabra, morfema o frase determinados, sin representar cada una de sus sílabas o fonemas”. Si consideramos que un signo gráfico -vgr., la coma- le señala al lector (entre otras cosas) “haga una pausa breve”, nos inclinamos a creer que la característica principal de ese signo gráfico es ser un ideograma.

(4) No todas las tildes. Las *diacríticas* -lque distinguen dos palabras de idéntica escritura y pronunciación, pero diferente significado (como te y tē)- son signos ideográficos.

(5) *Inciso*: expresión que se intercala en otra para expresar algo relacionado, y que tiene autonomía gramatical. Se escriben entre signos de puntuación (coma, raya o paréntesis).

(6) Se atribuye a Aristófanes de Bisanzio (h.250-h.180 a.C) haber inventado la puntuación para señalar la escritura continua. Su sistema constaba de tres signos: punto alto, medio y bajo. Equivalían a nuestros *punto*, *punto y coma* y *coma* (cf. M.de Souza, op.cit.).

(7) Coincidimos con Figueras (1999) cuando asevera: “... la puntuación -como se reconoce insistentemente en los tratados al uso- determina la interpretación del texto. Si, efectivamente se establece tal vínculo entre puntuación y comprensión, **es preciso explicar las funciones cognoscitivas de la puntuación** [...]” (las negritas son nuestras). Según su adscripción teórica, Figueras trata de enmarcar esta explicación en la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, buscando “predecir las inferencias que el destinatario llevará a cabo en la interpretación del discurso”.

(8) En el marco del proyecto UBACyT 2008/11(F023): *Léxico, Gramática y Texto. Aspectos cognitivos y aplicados*, dirigido por Mabel Giammatteo y codirigido por Hilda Albano.

(9) La denomina *puntuación semántica*, pese a que marca sintagmas, porque “sirve también para dar al discurso un sentido distinto del que tendría en otro caso” (op.cit.: 71); “Hay casos de puntuación semántica que apenas admiten discusión en cuanto a la presencia de al menos un signo de puntuación [p. ej.:] “la coma que necesitan las oraciones condicionales [...] del tipo *Si vas a llegar tarde, avisa con tiempo*”, y agrega: “**Es frecuente que el escribiente omita esa coma, que debe figurar siempre**” (las negritas son nuestras).

(10) Estudiantes de IPC en el CBC de la UBA, y estudiantes de Epistemología y Lógica de Psicología de la U de Morón, donde la autora es Profesora. Los datos fueron recogidos por la autora. Los grupos estaban formados por entre 30 y 40 alumnos cada uno, pero para el presente análisis se seleccionaron, al azar, 15 de cada grupo. El objetivo de la actividad fue el reconocimiento y análisis de la **puntuación** como parte de la comprensión lectora necesaria para simbolizar enunciados y razonamientos en Lógica proposicional, que era el aprendizaje en cuestión (y para el cual es necesario atender a la puntuación de los enunciados. Cf. Raventos, 2004, capítulo “Puntuación y mayúsculas”). En función del aprendizaje, se incluyeron en las **consignas** de GA y GC dos tareas, respectivamente: *marcar la conclusión del texto* y *marcar indicadores de conclusión*.

(12) Reproducimos, primero sin puntuación y luego con la puntuación original, el primer párrafo (y el comienzo del segundo) de los dos utilizados, extraídos del libro de Albert Einstein y Leopold Infeld: *La evolución de la Física. Barcelona*: Salvat (1986:7). La edición no menciona el nombre del traductor español. Los signos empleados se numeran entre corchetes con el fin de facilitar su análisis:

Sin puntuación: “Si se arroja una piedra desde lo alto de una torre su movimiento no es uniforme su velocidad aumenta a medida que va cayendo en consecuencia sobre ella actúa en el sentido de su movimiento una fuerza exterior en otras palabras la piedra es atraída por la Tierra qué sucede cuando arrojamamos un cuerpo hacia arriba su velocidad decrece hasta que alcanza su punto más alto y entonces empieza a caer esta disminución de la velocidad tiene como causa la misma fuerza que la acelera durante la caída en un caso la fuerza actúa en el sentido del movimiento y en el otro en sentido opuesto la fuerza es la misma pero provoca un aumento o una disminución de la velocidad según que el cuerpo se mueva hacia abajo o hacia arriba consideremos un experimento ideal [...]”

Con puntuación: “Si se arroja una piedra desde lo alto de una torre, [1] su movimiento no es uniforme, [2] su velocidad aumenta a medida que va cayendo. [3] En consecuencia: [4] sobre ella actúa, [5] en el sentido de su movimiento, [6] una fuerza exterior. [7] En otras palabras: [8] la piedra es atraída por la Tierra. [9] ¿Qué sucede cuando arrojamamos un cuerpo hacia arriba? [10] [11] Su velocidad decrece hasta que alcanza su punto más alto y entonces empieza a caer. [12] Esta disminución de la velocidad tiene como causa la misma fuerza que la acelera durante la caída. [13] En un caso la fuerza actúa en el sentido del movimiento, [14] y en el otro, [15] en sentido opuesto. [16] La fuerza es la misma, [17] pero provoca un aumento o una disminución de la velocidad según que el cuerpo se mueva hacia abajo o hacia arriba. [18] Consideremos un experimento ideal [...]”.

Aclaraciones: [10]: *signos dobles de interrogación*; [11]: *no se coloca punto después de signo de cierre de interrogación. En [4] y [8] el traductor usó dos puntos. Si bien es aceptable, mucho más corriente es el uso de coma en estas circunstancias; en [4], por seguir a un conector, y en [8] por seguir a ordenador*

discursivo del tipo reformulador, que también va entre comas (ver nota 2 supra y RAE op.cit.:62). De todos modos, según la RAE, puede corresponder a los dos puntos el papel de resumir oraciones anteriores (op.cit.:65). En consecuencia, hemos dado como coincidencia cualquiera de los dos signos, coma o dos puntos.

BIBLIOGRAFÍA

- BENITO LOBO, J.(1992): La puntuación: usos y funciones. Madrid: Edinumen
- CISNEROS, L. (2006): “Sobre los signos de puntuación”. En Boletín de la Academia Peruana de la Lengua, 43 (23-32).
- DE LA FUENTE GONZÁLEZ, M.A. (2005): “La coordinación en inciso y su puntuación”. En Espéculo. Revista de Estudios Literarios, 29. UCM (s/mención de páginas).
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DRAE); url: <http://www.rae.es/rae.html>
- FERREIRO, E. (2008): “Introducción”. En Ferreiro, E. y Siro, A: Narrar por escrito desde un personaje. México: FCE.
- FIGUERAS, C.(1999): “La semántica procedimental de la puntuación”. En Espéculo. Revista de Estudios Literarios, 12. UCM (s/mención de páginas).
- MARTÍNEZ DE SOUZA, J.(1997): “La puntuación”.En Manual Formativo, Madrid:Acta, 7,63-74
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y PORTOLÉS, J.(1999): “Los marcadores del discurso”. En Bosque, I. y Demonte, V (dirs.): Gramática descriptiva de la lengua española, Madrid: Espasa.
- PEÑALVER CASTILLO, M. (2002): “Problemas de puntuación en el español peninsular”. En Estudios Filológicos, 37 (103-116).
- RAVENTOS, M.(2006): Ortografía: ¿acertar o comprender? Bs. As.: Littera
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE)(1999): Ortografía de la lengua española. Madrid: Espasa