

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.

# **Signos de puntuación, indicadores de conclusión y significado.**

Raventos, Marta Elena.

Cita:

Raventos, Marta Elena (2009). *Signos de puntuación, indicadores de conclusión y significado*. 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/000-020/388>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eYG7/YH4>

*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>.*

# SIGNOS DE PUNTUACIÓN, INDICADORES DE CONCLUSIÓN Y SIGNIFICADO

Raventos, Marta Elena  
Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Se quitaron los signos de puntuación de un texto científico y se pidió a estudiantes universitarios que los repusieran. A un grupo (GA, N=30) se le pidió también marcar la conclusión final del texto, y a otro (GC, N=30), subrayar los indicadores de conclusión. Los indicadores de conclusión son conectores (es decir, marcadores léxicos) que relacionan premisas y conclusión de un razonamiento y, desde el punto de vista ortográfico, se apoyan en la puntuación. Indicadores y signos de puntuación contribuyen, conjuntamente, a la claridad del mensaje transmitido. Sin embargo, los resultados analizados muestran que en algunos casos no se han construido, a lo largo del aprendizaje de la lectura y la escritura, las relaciones de significación y necesidad entre ambos elementos textuales. Por ejemplo, en GC, mientras el 80% de los sujetos subrayó el primer indicador de conclusión, sólo el 10% subrayó y repuso la puntuación adecuada a la vez.

## Palabras clave

Indicadores de conclusión Puntuación Razonamiento Psicolingüística

## ABSTRACT

PUNCTUATION MARKS, CONCLUSION INDICATORS AND MEANING

Punctuation marks of a scientific text were removed and university students were asked to re-put them. Also, one group (GA, N=30) had to mark the final conclusion of the text, and another group (GC, N=30) had to underline conclusion indicators. These last ones are connectors (lexical markers). They relate premise and conclusion of a reasoning and, from the orthographic point of view, they rest on punctuation. Both, conclusion indicators and punctuation marks, help each other to clarify the message. Nevertheless, the analyzed results show that in some cases, during the learning of reading and writing, there have not been consolidated relations of meaning and need between these textual elements. For example, in GC, while 80 % of the subjects underlined the first conclusion indicator, only 10 % underlined and re-put the suitable punctuation marks simultaneously.

## Key words

Conclusion indicators Punctuation Reasoning Psycholinguistics

En otro trabajo (1) nos hemos referido al tipo de indicaciones que el autor de un texto transmite a los potenciales lectores con la puntuación. Analizamos allí la forma en que tres grupos de estudiantes universitarios repusieron signos de puntuación en un texto del cual habían sido eliminados (junto con las mayúsculas y la separación en párrafos). Planteábamos la idea de que si un lector puede “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”. En la mencionada experiencia, uno de los grupos (GB) escuchó la lectura oral del texto mientras reponían los signos, en tanto los otros dos grupos, no. De estos dos últimos, uno de ellos -GA- recibió la consigna de llevarse el texto, transcribirlo en forma manuscrita, reponer signos de puntuación, marcar la conclusión del texto y traerlo la siguiente clase. Con el otro grupo -GC- se trabajó en clase; se les indicó a los estudiantes que ley-

eran silenciosamente, repusieran signos y subrayaran los indicadores de conclusión. La tarea tenía un tiempo limitado, suficiente para varias lecturas silenciosas del texto completo (2).

En este trabajo analizaremos la relación entre el reconocimiento, por parte de los sujetos de GC, de un tipo de marcadores léxicos -los indicadores de conclusión- y la puntuación con que los señalaron al reponer signos. Compararemos luego la puntuación repuesta por los sujetos de GA y GC para apoyar al segundo indicador, que es el que introduce la conclusión del texto.

Según Martín Zorraquino y Portolés los marcadores léxicos son “unidades lingüísticas invariables” que “poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (1999:4057). Ellos distinguen cinco tipos, entre los cuales están los **conectores**, que “vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior. El significado del conector proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener del conjunto de los dos miembros relacionados” (op. cit.:4093). Un subtipo son los conectores consecutivos, entre los cuales los autores incluyen algunos de los que en Lógica se denominan **indicadores de conclusión**: *por lo tanto, por consiguiente, luego, en consecuencia*, etc. Estos marcadores *indican* (de ahí su nombre) que la proposición que introducen es la conclusión de un razonamiento; a la vez, vinculan dicha conclusión con las proposiciones que actúan como premisas y de las cuales ella se infiere. Otros indicadores de conclusión adoptan la forma de locuciones *ad hoc*, colocadas por el autor del razonamiento para que el lector sepa que a continuación sigue una idea importante; por ejemplo: “deducimos que”, “se concluye que” o “llegamos a la siguiente conclusión”.

Desde el punto de vista ortográfico, los conectores -y por ende, los indicadores de conclusión- se apoyan en la **puntuación**. Al respecto, señala la RAE (1999:62) que enlaces como “por lo tanto” y “por consiguiente” (entre otros), “colocados al comienzo de una oración, se separan del resto mediante una *coma*”. Si están precedidos por punto y coma, igualmente van seguidos por coma (RAE, op.cit.:67) (3).

Para Catach (1999:54) “los signos de puntuación trazan como una geometría en el espacio [...] Del mismo modo que los blancos gráficos son los portadores (limitadores) del texto, los signos de puntuación deben ser vistos como los portadores (limitadores) de segmentos sintácticos. Ellos los preceden, los siguen o los encierran, pero son siempre *signos de segmentos*”; y agrega: “**Portadores del segmento, ellos se sitúan siempre en relación con los dos límites, y es necesario habituarse a buscar el segundo**” (4) (negritas nuestras). Los indicadores de conclusión -segmentos sintácticos ellos mismos- están precedidos y seguidos por signos de puntuación que los unen a otros segmentos: el primero, con la/s premisa/s; el segundo, con la conclusión que anuncian.

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

Consideraremos las reposiciones de los signos de puntuación que preceden y siguen a los indicadores de conclusión, y al reconocimiento o no de los mismos -subrayándolos-, por parte de 30 sujetos de GC (ver nota 2). Dos son los fragmentos que contienen indicadores; los transcribimos primero sin signos, y luego con signos numerados (5).

Primer fragmento (F1):

“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 [...]”

“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 [...]”

En F1 el indicador está bordeado por el *punto* [3] y los *dos puntos* [4]. Como dijimos, en [3] es normativo el *punto* y, también, el *punto* y *coma* (cf. supra).

En [4] según la RAE, corresponden, normativamente, tanto los

dos puntos como la *coma* (op.cit.:62 y 65) (por las razones que antes expusimos, es más usual la *coma*). Por consiguiente, para el presente análisis consideramos "puntuación adecuada": en [3]: *punto* o *pto* y *coma*, y en [4]: *coma* o *dos puntos* (o sus combinaciones). ¿Qué signos repusieron los sujetos de GC? ¿Qué porcentaje subrayó el indicador "en consecuencia"? (6)

-Puntuaron adecuadamente: **10%** (*todos usaron punto en [3] y coma en [4]*);

-subrayaron indicador: 80%;

-**puntuaron adecuadamente y subrayaron el indicador: 10%** (*los mismos sujetos*);

-**puntuaron adecuadamente y no subrayaron el indicador: 0%**;

-**puntuaron inadecuadamente y subrayaron el indicador: 70%** (7);

-**puntuaron inadecuadamente y no subrayaron el indicador: 20%**. En [3] el 100% colocó *algún* signo: 23% *punto* 27% *pto.y coma* y 50% *coma*.

En [4] el 33% colocó *algún* signo: 30% *coma* y 3% *pto.y coma*. El 67% no colocó nada.

Resulta llamativa esta ausencia de signo de puntuación en [4]. Como datos comparativos, 60% de estos mismos 30 sujetos colocaron *algún* signo en [1] (todas *comas*) y el 100% hizo lo propio en [2] (77% *comas*). En ambas funciones, suele omitirse la *coma* (8). ¿Cuál podría ser la explicación de la ausencia en [4], no ya de signos adecuados, sino de *cualquier signo de puntuación*? Esto, unido al hecho de que 8 de cada 10 sujetos reconocieron el indicador de conclusión presente, podría relacionarse con dos factores (entre otros concurrentes): a) los sujetos *se centraron* en el indicador y "borraron" el cotexto gráfico-ortográfico que debe bordearlo hacia la derecha de la escritura (la *coma*, eventualmente, *dos puntos*); b) los sujetos no disponían de un conocimiento ortográfico afianzado en forma de hábito, capaz de superar la dificultad de considerar ambos aspectos (indicador y su puntuación) a la vez, y, además, contando con tiempo limitado. El factor "a" es típico de una etapa intermedia en la construcción de un conocimiento (de acuerdo con la teoría psicogenética). El factor "b" podría estar ligado a creer que la puntuación se relaciona solamente con la entonación de las frases y descuidar los aspectos léxicos, sintácticos, semánticos e incluso gráfico-visuales que ella muestra, especialmente en contextos semánticos no familiares.

Segundo fragmento (F2):

"[...] basados en la ley de la inercia llegamos a la siguiente conclusión en general la acción de una fuerza exterior modifica no solo la velocidad sino también la dirección del movimiento"

"[...] Basados en la ley de la inercia, [9] llegamos a la siguiente conclusión: [10] en general, [11] la acción de una fuerza exterior modifica no solo la velocidad sino también la dirección del movimiento. [12]"

En (F2) el indicador está precedido por la *coma* en [9] (normativa por "alteración del orden regular del enunciado"; RAE, op.cit.:60) y seguido por los *dos puntos* en [10]. Aquí el autor *anuncia* que va a emitir una conclusión. "Los dos puntos detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue" (RAE, op.cit.:63). El lector no debería ignorar este anuncio explícito del autor, *ni tampoco cómo se señala gráficamente*. Los dos puntos son el único signo que crea esa detención, esa tensión de espera frente a un anuncio; por eso, analizaremos su reposición en particular. En GC:

-Puntuaron adecuadamente con **dos puntos** en [10]: 53%;

-subrayaron indicador: 57%;

-**puntuaron adecuadamente y subrayaron el indicador: 23%**;

-**puntuaron adecuadamente y no subrayaron el indicador: 30%**;

-**puntuaron inadecuadamente y subrayaron el indicador: 34%**;

-**puntuaron inadecuadamente y no subrayaron el indicador: 13%**.

Menos de una cuarta parte de los sujetos reconoció ambos elementos textuales, indicador y puntuación (*dos puntos*), a la vez. Los porcentajes aumentan a más del doble si se toman por separado: casi 6 de cada 10 reconocen el indicador (57%) y 5 de 10 colocan los *dos puntos* en el lugar correspondiente (53%). Nuevamente se aprecia la imposibilidad de abarcar ambos elementos, de integrarlos en una construcción conjunta. Los dos puntos no tienen alternativa en ese lugar del texto, a pesar de lo cual 7%

colocó *punto*; 10%, *pto.y coma*; 3%, nada, y 27% colocó *coma* (total: **47% no usaron dos puntos**). Con respecto a la *coma* en [9], fue repuesta por el 43% (volveremos sobre esto).

Por su parte, los integrantes del **grupo A (GA) (N=30)** debían marcar la conclusión del texto (lo cual no es lo mismo que marcar el indicador de conclusión, pero está muy relacionado) y reponer la puntuación. Contaron con mayores posibilidades de reinterpretar el texto a medida que lo transcribían y dispusieron del tiempo que va de una clase a otra para hacerlo. Veamos los resultados:

-Puntuaron adecuadamente con **dos puntos** en [10]: 80%;

-subrayaron conclusión: 87%;

-**puntuaron adecuadamente y subrayaron la conclusión: 74%**;

-**puntuaron adecuadamente y no subrayaron la conclusión: 6%**;

-**puntuaron inadecuadamente y subrayaron la conclusión: 13%**;

-**puntuaron inadecuadamente y no subrayaron la conclusión: 7%**.

Hay una proporción de 8 cada 10 sujetos que colocan dos puntos, y entre 7 u 8 que, a la vez, marcan la conclusión. La posibilidad de integrar ambos aspectos, comprendiendo el recurso al que apeló el autor para anunciar el cierre de su mensaje, parecería estar ligada a las condiciones en las cuales trabajaron los sujetos de GA; habría que profundizar, en especial, en qué medida influyó la *transcripción manuscrita* del texto en la reposición de signos. Pero la diferencia entre ambos grupos, GA y GC, fue remarcable en este aspecto.

Donde no aparecieron diferencias tan notables fue en la colocación de la *coma* en [9]: fue repuesta por el 53% de los sujetos (vs. 43% en GC). Podemos suponer que lo que la *coma* señala allí (alteración del orden sintáctico normal) no fue "visualizado" por ellos; podrían carecer del conocimiento sintáctico pertinente para reponerla. Reposición dificultada, además, por tratarse de uno de los casos donde la puntuación (hecho de escritura) no necesariamente coincide con una pausa en la enunciación oral (9).

## CONCLUSIÓN

A través del reconocimiento de indicadores lógicos, como los de conclusión, es posible acceder a la comprensión de textos argumentativos complejos, cuando en una primera instancia permanecen opacos sus aspectos semánticos más complejos. Reconocerlos debería implicar saber utilizarlos al escribir, y esto último incluye conocer la puntuación que los acompaña normativamente. Pero, "la puntuación es el aspecto menos mecánico de todo el entramado ortográfico", señala M. de Souza (op.cit.:68). Nunca mejor utilizado el término "entramado": los conocimientos ortográficos están relacionados, entre sí y con otros, en una red de múltiples interconexiones y, por ello, sólo adquieren sentido unos en relación con otros. El reconocimiento de indicadores de conclusión es conocimiento léxico íntimamente relacionado con los usos de los signos de puntuación que los preceden o los siguen en forma inmediata, limitando el segmento sintáctico, como afirma Catach. Los datos que hemos analizado muestran que no siempre se han construido relaciones de significación y necesidad entre ambos elementos textuales en su aprendizaje. Cada signo de puntuación transmite un mensaje, como elemento ideográfico de la escritura que es. Ese mensaje no es solamente "haga una pausa breve", por ejemplo. Ese mensaje podría ser el que transmite una *coma* a la derecha del término «luego»: "la palabra que está detrás de mí significa «por lo tanto», y no «más tarde», y lo que sigue es una conclusión".

## NOTAS

(1) Raventos, M.: "Reponer signos de puntuación en un texto científico: el conocimiento ortográfico como código compartido entre autor y lector", en esta misma publicación. Este trabajo, como el anterior, se encuadra en el Proyecto UBACyT 2008/11(F023): *Léxico, Gramática y Texto. Aspectos cognitivos y aplicados*, dirigido por Mabel Giammatteo y codirigido por Hilda Albano.

(2) GC: alumnos de Epistemología y Lógica, de la carrera de Psicología de la U. de Morón. GA: alumnos del CBC, UBA. Los datos fueron recogidos por la autora en ambos casos.

(3) Como profesora de Lógica en cursos universitarios durante muchos años, he podido observar la dificultad de los alumnos para identificar la conclusión de un razonamiento, cuando el tema del texto no es familiar. En una oportunidad, propuse que leyeran (silenciosamente) el siguiente razonamiento, toma-

do de un texto de Galileo: "Cuando se habla de curvas, técnicamente se incluye entre ellas a las líneas rectas. La recta es un caso particular y trivial del concepto más general de curva. Luego, si introducimos la velocidad, el cambio de velocidad y la fuerza para el movimiento curvilíneo, estos conceptos quedan automáticamente definidos, también, para el movimiento rectilíneo". Pregunté cuál creían ellos que era la afirmación que el autor quería que los lectores tomaran como desprendida de, y fundamentada por, las otras (sin mencionar la palabra "conclusión", pero usando su definición). Como casi siempre sucede (cf. Raventos 2005), no hubo consenso acerca de cuál era esa frase. Pedí a una alumna que no había elegido la última oración, que leyera el texto en voz alta. Al llegar a dicha oración, su lectura fue: "Luego sí introducimos la velocidad, [etc.]. Estaba claro que había tomado la palabra "luego" con su acepción de "más tarde", y que no había 'visto' la coma -la cual le señalaba que la acepción era "por lo tanto"- . Se le indicó esto, volvió a leer con la *entonación* (y la *significación*) que daba la coma... y entonces adhirió a quienes elegían esa frase como "la fundamentada".

(4)"Les signes de ponctuation, eux aussi, tracent comme une géométrie dans l'espace [...] De même que les blancs sont les porteurs (portées) du texte, les signes de ponctuation doivent être regardés comme les porteurs (portées) des segments syntaxiques. Ils précèdent, les suivent ou les entourent, mais ce sont aussi et toujours signes de segments [...] Porteurs du segment ils se situent toujours par rapport aux deux bornes, et il faut s'habituer à chercher la deuxième" (la traducción al español es de la autora).

(5)El texto del cual estos fragmentos forman parte fue tomado de A. Einstein y L. Infeld: *La evolución de la Física. Barcelona: Salvat (1986:7) (para el texto completo, ver nota 1)*.

(6)Porcentajes correspondientes a N=30; en otro trabajo (cf.nota 1) tomamos N=15.

(7)Las combinaciones de signos que usaron fueron: 23% coma-nada; 17% coma-coma; 17% pto.y coma-nada; 10% punto-nada, y 3% punto-ptoy coma.

(8)En [1] la coma separa antecedente y consecuente de proposición condicional; en [2] un nuevo consecuente se yuxtapone al anterior.

(9)"Hay casos en que el lector establece una pausa donde no existe ningún signo de puntuación, y no la hace donde éste se halla presente. P.ej., no se hace pausa alguna en sintagmas como: "sí, señor"; "no, señor"; "no, por cierto". Tampoco suele hacerse pausa en sintagmas cortos, como "Pobre, pero honrado" [...] Cuando va precedida de la conjunción "y", la primera coma no se 'lee', pese a su presencia gráfica: "Y, sin embargo, no viene". A veces ni siquiera se 'lee' la segunda coma" (Martínez de Souza, 2005:70).

## BIBLIOGRAFÍA

- CATACH, N. (1999): *La ponctuation*. París: Presses Universitaire de France.
- MARTÍN ZORRAQUINO, Ma.A. y PORTOLÉS, J. (1999): "Los marcadores del discurso". En Bosque, I. y Demonte, V. (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- MARTÍNEZ DE SOUZA, J. (1997): "La puntuación". En *Manual Formativo*, Madrid:Acta, 7,63-74
- RAVENTOS, M. (2005): "Reconocimiento de indicadores lógicos y detección de ideas principales en el resumen de textos expositivos y argumentativos". En *Actas del II Encuentro de Educación Superior*, Morón: Universidad de Morón.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) (1999): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa