

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se discuten las conclusiones de este estudio. En primer lugar se examinan los puntos de partida, es decir, los supuestos y la hipótesis. En segundo, se abordan las implicaciones pedagógicas que se desprenden de los resultados. Por último, se exponen las limitaciones intrínsecas de la investigación y, con base en ellas, las sugerencias para investigaciones futuras.

5.1. Los supuestos y la hipótesis

La presente investigación partió de dos supuestos: 1) que el manual elegido no sería lo suficientemente claro para los participantes en la presentación que hace de los diferentes usos de la coma a partir de reglas, ejemplos, ejercicios y respuestas a estos últimos, a pesar de que se escogería el que se considerara más claro y con menos contradicciones en la exposición del tema, y 2) que los participantes del estudio tendrían fallas e inconsistencias frecuentes al usar la coma en sus diferentes casos, aun cuando se seleccionaría a los estudiantes que demostraran tener mayor habilidad en el manejo de este signo de puntuación.

En el Cuestionario 2 (C2), los participantes debían contestar *cierto*, *falso* o *no estoy seguro(a)* a las afirmaciones *La regla y sus explicaciones son claras*, *Los ejemplos son claros* y *Los ejercicios y sus respuestas son claros*. El porcentaje más bajo de respuestas *cierto* fue de 56%, para las reglas 5 y 7. Esto indica que las que recibieron menos respuestas afirmativas fueron consideradas claras al menos por 55% de los estudiantes. Sin embargo, 15 de 18 participantes expusieron algún tipo de duda o dificultad concreta referida a alguna(s) regla(s), información que aparece registrada en la *Tabla 4.2.* (p. 65); mientras que los tres faltantes

hicieron observaciones más generales que fueron excluidas de la tabla por no ser tan relevantes para el análisis, y que ahora transcribo: “algunas reglas son claras y algunas no tanto” (E8); “se me dificulta identificar el lugar donde va la coma en las reglas 6, 7 y 8” (E11); “no me quedaron muy claras las reglas 6 y 7 en algunos ejercicios” (E15). Además, para todas las reglas, incluyendo los usos incorrectos, hay al menos una duda u observación por parte de uno o varios estudiantes. Entonces, no a todos les parecieron suficientemente claras todas las reglas, por lo que el primer supuesto se confirma.

Por otra parte, los alumnos seleccionados demostraron tener fallas e inconsistencias frecuentes al usar la coma en el texto inicial (TI), aun cuando se escogió a aquellos con mayor habilidad en el manejo de este signo de puntuación. En la *Tabla 4.4.* (p.135) se puede apreciar que los 18 textos iniciales alcanzan en suma 307 comas entre incorrectas y faltantes para las primeras ocho reglas. Éstas más las 6 inadecuadas que se registran en la *Gráfica 4.9.2.* (p. 130) del capítulo anterior, correspondientes a las reglas negativas, da un total de 313. Si dividimos estas 313 fallas entre los 18 textos, el resultado es de aproximadamente 17 comas incorrectas o faltantes por texto, y vale la pena recordar que la extensión de cada escrito es de una a dos cuartillas. Dichas 17 correcciones por texto son un *número promedio*, pues los conteos fueron por regla, no por participante (para una información más detallada sobre las comas fallidas en los TI se pueden consultar las tablas del *Apéndice 6*). Así, el segundo supuesto también se confirmó.

Por último, discuto la validez o la invalidez de la hipótesis:

Un aspecto que influye en las fallas e inconsistencias más frecuentes en los usos de la coma en la estructuración de textos de opinión de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Comercio y Finanzas Internacionales de una universidad pública

del estado de Tabasco es la escasa claridad con que algunos libros y manuales especializados de redacción y ortografía en español presentan ciertos casos del signo, así como las omisiones que a veces hacen de algunos de sus usos. (p. 8)

En la praxis el trabajo con el libro seleccionado logra, en términos globales, una mejoría de 12% en la autocorrección (AC) que los participantes del estudio hicieron de sus textos iniciales y en el caso de los usos incorrectos de la coma, un retroceso de 500%. Los 12 puntos porcentuales de avance, sin embargo, no implican que los estudiantes no hayan cometido errores u omisiones en la autocorrección. La hipótesis no enuncia que los libros y manuales especializados de redacción y ortografía en español no influyan positivamente en algún grado en el manejo de este signo de puntuación, sino que la escasa claridad con que presentan ciertos casos del signo, así como las omisiones que a veces hacen de algunos de sus usos, es un aspecto que contribuye a que los estudiantes cometan fallas e inconsistencias. Así, la suma de las decisiones incorrectas en el TI, como ya expliqué, es 313, mientras que la suma de las decisiones inadecuadas en la AC es 287: 251 de las reglas 1 a la 8 y 36 de las reglas negativas (ver *Tabla 4.4.* y *Gráfica 4.9.2.* del capítulo anterior, pp. 135, 130). Es decir, la diferencia de decisiones inadecuadas entre el TI y la AC es de 20 a favor del texto inicial. Si dividimos estas 287 fallas u omisiones entre los 18 textos, el resultado es de aproximadamente 16 comas incorrectas o faltantes por texto, también de una a dos cuartillas: una menos que en el TI. Como ya señalé, estas 16 incorrecciones por texto son un *número promedio*, pues los conteos fueron por regla, no por participante (para una información más detallada sobre las comas fallidas en las AC se pueden consultar las tablas del *Apéndice 6*). En breve, el trabajo con la *Nueva ortografía práctica* sí representó un avance positivo (de 12 puntos porcentuales para las primeras ocho reglas), pero sigue

habiendo un número alto de fallas en las autocorrecciones, ya sea porque fueron trasladadas del TI a la AC o porque fueron incorporadas a la AC. Por tanto, la hipótesis se valida.

5.2. Las implicaciones pedagógicas

Desde hace más de seis años, cuando empecé a dar clases de *Métodos de Estructuración Oral y Escrita* en la universidad pública del estado de Tabasco en la que realicé el presente estudio, me enfrenté a un perfil de alumnos que, en general, cuentan con poca habilidad para manejar los recursos de la escritura del español como primera lengua. He sido responsable, en su mayoría, de grupos de primer semestre. Tomando en cuenta que los estudiantes ya pasaron por la instrucción primaria, secundaria y preparatoria, niveles en que llevan materias de español como primera lengua, así como de lectura y redacción, su manejo de los signos de puntuación no corresponde al grado de escolaridad que cursan, y una de mis preocupaciones centrales ha sido subsanar esta deficiencia. El material de apoyo que he usado para impartir este tema por lo general es de carácter normativo, es decir, basado en las reglas que rigen el uso de los signos de puntuación en el español moderno, expuestas por diversos especialistas en el área, y en ejercicios destinados a su práctica, tomados de distintos autores. No obstante, la mejoría en este aspecto de la escritura de los alumnos ha sido relativa. Estas experiencias detonaron el interés por investigar qué sucede con el uso de los signos de puntuación en sus textos y por qué los manuales y libros de ortografía y redacción, de los que ha dependido durante tantos años la educación de los estudiantes para estas áreas, no parecen mejorar su desempeño de forma significativa. En este estudio la atención se centró en el uso específico de la coma y el libro que sirvió de apoyo es la *Nueva ortografía práctica* de Suazo Pascual, editado por EDAF en 2002 dentro de la Colección Autoaprendizaje.

Como se expuso en los apartados anteriores, el trabajo con la *Nueva ortografía práctica*, en general, logra un avance de 12% en la autocorrección que los participantes del estudio hicieron de sus textos iniciales, mientras que en el caso de los usos incorrectos de la coma produce 500% de retroceso. A continuación presento una serie de reflexiones con el ánimo de identificar las posibles causas que provocaron que el porcentaje correspondiente a las primeras ocho reglas no fuera mayor de 12 puntos y que las reglas negativas no tuvieran un impacto positivo; al mismo tiempo, voy señalando algunas implicaciones pedagógicas. Las primeras tres reflexiones se desprenden directamente del trabajo con el manual, bajo el supuesto de la pertinencia de continuar instruyendo a los estudiantes sobre el uso de la coma y de los signos en general a través de tratados de ortografía y redacción como la *Nueva ortografía práctica*.

En primer término, el trabajo que llevaron a cabo los alumnos les despertó varias dudas, que ya se expusieron en los resultados del Cuestionario 2 (C2, ver *Tabla 4.2.* del capítulo anterior, p. 63). Repito algunas de ellas y añado otras que pueden haber obstaculizado el empleo adecuado de la coma por parte de los participantes en la autocorrección: ¿qué significa un periodo “bastante largo” para decidir si se pone o no una coma antes de *y*? Los incisos que interrumpen momentáneamente el relato, ¿se pueden suprimir sin alterar el sentido del mensaje? ¿Cómo determinar que un hipérbaton es corto y perceptible? Además de los ejemplos, ¿cómo identificar cuáles son las “algunas” locuciones conjuntivas y los “muchos” adverbios y locuciones adverbiales concluyentes que se aíslan del resto de la proposición mediante comas? ¿Cuándo es aconsejable y cuándo no poner coma antes de *pero*, *mas*, *sino* y *aunque*, y por qué? ¿Qué pasa si el *pero* aparece después de un inciso? ¿Por qué es una “clara incorrección” separar el sujeto y su predicado con una coma? ¿Qué es un *que* conjunción completiva?, entre otras. Suazo Pascual omite

información, como las respuestas a estas preguntas, que podría ser significativa para la comprensión de los alumnos, aunque parte de ella sea subjetiva, como la que tiene que ver con la extensión de una proposición o de un hipérbaton. Además, tampoco aclara de forma explícita que una de las funciones más importantes de la coma es *desambiguar*, como en el caso de la Regla 4: el signo se coloca en las subordinaciones explicativas introducidas por *que* y no se usa cuando la subordinación es de naturaleza especificativa; así, el uso u omisión de la coma cambia el significado del mensaje. A esto se pueden sumar las inconsistencias y la contradicción que se detallan en la *Tabla 2.4.* (pp. 26-28) de la revisión bibliográfica. Entonces, la exposición que el autor hace de algunas de las reglas a veces resulta incompleta, confusa o contradictoria para los participantes. Así, en varios casos sería necesario *replantear las explicaciones en favor de una mayor claridad*, sobre todo si el título *Nueva ortografía práctica* es parte de una serie de autoaprendizaje, y el autor invita “a que sea uno mismo quien se corrija y autoevalúe”, como lo apunta en la contraportada de su libro.

En segundo turno, la terminología empleada por Suazo Pascual también genera obstáculos en el entendimiento de las reglas. Los participantes señalan en el C2 su dificultad para comprender términos como *vocativo, función sintáctica, aposición, cláusula absoluta, proposición subordinada adverbial, elipsis y proposición coordinada adversativa* (ver *Tabla 4.2,* p. 65). El autor explica en notas a pie de página algunos de estos términos (*vocativo, aposición, cláusula absoluta*), sin embargo, para los estudiantes no parece haber sido suficiente. Esta problemática indica que su conocimiento gramatical no es sólido para manejar estos términos relacionados con el uso de la coma de manera autodidacta, y requieren de la *guía de maestros competentes en el área que les faciliten la labor de decodificar las reglas* para poder decidir cuándo se usa una coma y cuándo no, incluso en

contextos gramaticales similares. De hecho, como se expuso en la metodología, después de que los estudiantes escribieron el texto inicial, trabajaron con el manual, respondieron los cuestionarios y autocorrigieron sus escritos fue necesario ofrecerles una sesión remedial para dar respuesta a las preguntas más relevantes que velaron su comprensión, no como parte de la investigación, sino como parte de la materia. De aquí la necesidad de emplear una terminología menos especializada y más accesible para los alumnos y de reforzar su conocimiento gramatical, con el propósito de *enseñarles los distintos usos de la coma a través de un análisis reflexivo en función de este conocimiento*.

En tercer lugar, la naturaleza misma de la coma hace compleja su enseñanza. Este signo presenta una gran variedad de casos, entre obligatorios y de estilo. El carácter discrecional, y por ende subjetivo, de estos últimos complica más la tarea. Como lo indico en la revisión bibliográfica, en el *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE (2005) aparecen 35 reglas que rigen el uso de la coma. En la *Nueva ortografía práctica* Suazo Pascual presenta 15 casos, agrupados en ocho reglas y en una sección destinada a usos incorrectos. En términos pedagógicos, valdría la pena pensar en la posibilidad de *reducir el número de reglas* y trabajar con los alumnos los casos básicos, como el de la coma que sirve para evitar la *ambigüedad*, que es indispensable para la adecuada interpretación de un mensaje.ⁱ

He dejado al final tres aspectos que, pedagógicamente, me parecen medulares para abordar el uso de la coma en las aulas universitarias, y que requieren de un desarrollo más amplio que los anteriores: a) el entendimiento por parte de profesores y estudiantes sobre las diferencias entre la comunicación oral y la escrita, b) la exposición sistemática de los alumnos a la lectoescritura y c) la enseñanza de la coma a partir de actos comunicativos

ⁱ Mi agradecimiento al Dr. Christopher Hall por hacerme ver esta posibilidad durante el curso *Lingüística para profesionales en el lenguaje* en el Verano de 2006.

reales. En ellos se plantea la discutible pertinencia de basar la enseñanza de los usos de la coma y del resto de los signos en la normatividad.

La escritura exige tener una conciencia del código lingüístico que no se requiere para hablar, pues la naturaleza de la comunicación oral y la de la escrita son diferentes. La comunicación oral (producción y comprensión) se adquiere desde el útero de manera *natural*; para que esto sea posible, como señala Hall, actúan mecanismos y procesos mentales, escondidos, muy complejos, de los que los hablantes no requieren tener conciencia para comunicarse de forma efectiva (Hall, 2005). Esta idea tiene sus raíces en la gramática generativa transformacional de Chomsky (1968), quien infiere que los niños cuentan con una facultad innata para procesar el lenguaje, llamada *Gramática Universal* (UG, por sus siglas en inglés), que contiene un conocimiento de los principios comunes a todas las lenguas y que se localiza en un módulo especializado del cerebro (Spada & Lightbown, 2002, p. 116). La lectoescritura, por el contrario, se aprende de forma escolarizada y debe razonarse; es producto de un convenio social y sus reglas no se asimilan en las mentes de los aprendices de forma espontánea:

A difference between speech and text is that speech comes naturally to all normal human beings and, in fact, its building blocks are programmed into our genetic code, whereas writing is an invented device which is learnt by conscious intent and is not common to all members of the species. (Hall, 2005, p. 42)

Entonces, determinar cuándo se debe usar una coma y cuándo no puede ser una tarea difícil para algunos estudiantes, ya que no necesitan tener este conocimiento para comunicarse de forma efectiva en el plano de la oralidad.

La *Nueva ortografía práctica*, así como muchos manuales y libros de ortografía y redacción en español, expone los usos de la coma desde una postura fundamentalmente normativa. La normativización responde a una necesidad social de sistematizar, estandarizar y darle permanencia al idioma. En el caso del español está a cargo de la Real Academia Española y de los especialistas del área, quienes determinan lo que es aceptable y lo que no, en este caso al usar la coma, por medio de reglas. Pero, como ya vimos, estas convenciones no siempre son cien por ciento claras para los estudiantes. Las reglas que rigen el uso de la coma son un constructo, y por lo tanto son artificiales, es decir, no son la representación gráfica de ningún componente del lenguaje humano en su modalidad oral. Es cierto que, en el caso de la coma, la propia normativa establece que su función es “imitar” las pausas del lenguaje hablado, como lo expongo en la revisión bibliográfica. Sin embargo, también es cierto que no siempre hay una correspondencia directa entre el uso de este signo en la escritura y los flujos, ritmos, entonaciones e intenciones naturales del habla, como lo apunta Cohen:

En todo caso, esa pausa es meramente psicológica, pues no se refleja necesariamente en los ritmos naturales del habla, en los que el flujo de las palabras es en extremo flexible.

[...] no hay dos personas que hablen igual. Además, no hay reglas que señalen dónde hacer pausa en el lenguaje hablado. Uno puede meter pausas en prácticamente cualquier momento de su discurso para lograr diferentes efectos en quienes escuchan. (2004, p. 149)

Quizá por este motivo la misma normativa cada vez recurre más a criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos, o a una combinación de los tres, para explicar las reglas que rigen su uso. En el terreno sintáctico, por ejemplo, están las comas que marcan un hipérbaton o una elipsis; así como aquella que es incorrecto colocar entre sujeto y predicado, debido a que son los dos elementos fundamentales que constituyen la oración, y su relación es muy estrecha. En el semántico, por su parte, se encuentran todas aquellas comas que tienen como función evitar anfibologías, es decir, desambiguar, como la que se usa ante un *que* explicativo y la que no, ante un *que* especificativo. Por último, desde la perspectiva pragmática, incluso se puede hablar de comas cuyo papel es anticipar una posible confusión por parte del lector, y que, obedeciendo a un principio de cortesía, aunque no sean estrictamente necesarias según la preceptiva, el redactor puede escribir con la intención de facilitarle la tarea a quien decodifica su texto, como algunas comas de *estilo*.

La coma, pues, se inserta en la escritura no como una simple sustituta de las pausas del habla, sino como un auxiliar que ayuda al lector a interpretar de determinada forma un texto y quizá a aclarar algunas intenciones mentales que el redactor tuvo al momento de escribir, a falta de la contextualización propia del lenguaje hablado; pero su naturaleza convencional la hace poco lógica y natural para los aprendices: “[...] punctuation is a social convention imposed upon the language’s written representation [...] its continued usage will depend on *social consensus*, rather than linguistic logic [...]” (Hall, 2005, p. 295). Quizá una posible punto de partida para allanar las dificultades que encierra la enseñanza de la coma y del resto de los signos es hacerles ver a los estudiantes *las diferencias entre las modalidades oral y escrita*, para que comprendan que *la escritura no es una mera transcripción de la oralidad y que las reglas que la rigen son independientes del habla*.

Ahora bien, ¿bajo qué condiciones la coma brinda un auxilio al lector para interpretar de determinada forma un texto? Aquí juega un papel importante la historia personal de cada quien, su grado de instrucción formal, su nivel de consolidación como lector y redactor. Es factible que una persona que está expuesta sistemáticamente a la lectoescritura logre “aprehender” las diferentes funciones de la coma y se las apropie de tal forma que le parezcan naturales, como producto de su propia alfabetización; es decir, el encuentro recurrente con este signo a través de la producción y la comprensión escritas, la puede llevar, consciente o inconscientemente, a desarrollar una lógica sobre su uso (que no siempre coincide con la preceptiva ni con el conocimiento de ésta) y una necesidad de emplearla —lógica y necesidad que no tienen todos los estudiantes universitarios—. Cassany (1989), en *Describir el escribir*, dedica un capítulo a la discusión de cómo se adquiere el código escrito, en el que presenta los resultados de diferentes experimentos que se han hecho en torno a este tema. Si bien los datos empíricos que reúne están relacionados con la escritura en general, y no con los usos de los signos de puntuación y de la coma en particular, llega a cinco conclusiones, de las cuales transcribo tres por su correlación con este estudio:

- La comprensión lectora, la lectura por placer, es con creces la actividad más eficiente para adquirir el código. Además parece ser imprescindible: todos los buenos escritores son o han sido durante un largo período de su vida, buenos lectores.
- Los experimentos no aportan datos claros sobre el valor de las *prácticas de escritura*, pero sí que demuestran que son *bastante menos efectivas que la lectura*.
- *La instrucción gramatical no es demasiado útil para adquirir el código*. Se obtienen mucho mejores resultados mediante la lectura. (p. 58)

De esto se desprende que *mientras más input se recibe a través de la lectura, más se penetra el código lingüístico (de nuevo, consciente o inconscientemente), y es más fácil asimilar los usos de la coma y del resto de los signos de puntuación*, pues el empleo adecuado de una coma puede no estar directamente relacionado con “saberse” la regla, sino con la identificación y asimilación de modelos escritos por otros redactores.

Por último, si la alfabetización de por sí es un proceso por lo general escolarizado y poco natural para los aprendices, la forma en que tradicionalmente se ha enseñado el manejo de los signos de puntuación, por medio de la normativa y de su memorización, es aún menos natural. De la presente investigación se puede concluir que *las reglas en sí y los ejercicios diseñados para ejercitarlas no necesariamente son el material de base más indicado para guiar a los estudiantes en el aprendizaje de los usos de la coma y de los otros signos*. Cassany aconseja “Sustituir la orientación *prescriptiva* por la *constructiva*”, es decir, concebir el sistema puntuario no como un sistema de normas sino “como un recurso lingüístico que autor y lector utilizan para construir significado” (1999, p. 14).

Así, podría resultar más enriquecedor invitar a los estudiantes a *examinar los usos de la coma en actos comunicativos escritos reales*, inscritos en el marco de la producción y la comprensión del texto, a partir del análisis del uso de la coma en lecturas de autores hispanos contemporáneos, en diferentes registros y géneros, y, como sugiere Cassany, en los escritos que los mismos alumnos produzcan (pp. 14-15), y recurrir a la normatividad sólo en los casos en que sea indispensable. Todo esto sin olvidar que la coma debe ser estudiada como *parte de un sistema conformado por varios signos de puntuación*. Cassany resalta la necesidad de partir “de los usos más globales a los más locales”: trabajar con textos completos y guiar al estudiante de los signos externos, como el punto y aparte y el punto final, a los internos, en los que se localiza la coma (1999, p. 16). Es decir, la

naturaleza del signo que nos ocupa es más fácil de asimilar si a los estudiantes les queda claro que su función se desempeña al interior de las proposiciones, y no entre ellas. Muestra de ello son las comas que por rebasar el alcance de este estudio son excluidas del análisis, ya que el contexto en que aparecen amerita un signo de puntuación diferente, como el punto y seguido. Estas comas, junto con otras que también son descartadas por razones ajenas a la que acabo de mencionar, aparecen contabilizadas en la *Tabla 10* del *Apéndice 6*.

El análisis de los usos de la coma en actos comunicativos escritos reales, de los propios estudiantes y de otros autores, permitiría guiar a los aprendices hacia un uso más adecuado de la coma, y, por ende, del resto de los signos de puntuación, con el fin de cubrir parte de las exigencias de escritura del *ámbito universitario*. Para ello, es fundamental crearles conciencia sobre la necesidad de adecuar su escritura informal (la que manejan cotidianamente en actos comunicativos más contextualizados, por ejemplo, cuando *chatean* o cuando le dejan una nota a su novio o novia, en los que estas convenciones no son tan relevantes) a una más formal (académica, mucho menos contextualizada), y hacerles ver el papel que los signos juegan en este proceso. Quizás así sean vistos como recursos útiles y explotables, no como reglas artificiales, y tengan un poco más de sentido para los estudiantes.

5.3. Limitaciones del estudio y sugerencias para investigaciones posteriores

La primera limitación del estudio está relacionada directamente con la exposición de la regla 5 en la *Nueva ortografía práctica*. Cabe recordar que Suazo Pascual aclara que no se usa coma en el caso de hipérbaton corto y perceptible, y después la coloca en las respuestas a los ejercicios respectivos incluso cuando aparecen alteraciones de este tipo, como lo mencioné en el apartado 4.4.5. del capítulo anterior. La Regla 5 tuvo uno de los

índices de incremento porcentual más altos (18%) a favor del trabajo con el manual, ya que, dada la ambigüedad, no habría sido justo considerar incorrectas las comas que los estudiantes usaron en este contexto sintáctico, pues es probable que se hayan guiado por las respuestas a los ejercicios y no por la enunciación de la regla. Así, los resultados numéricos y porcentuales para esta regla son relativos, pues un avance que tiene como punto de partida una contradicción resulta sospechoso.

La segunda es la confrontación entre la normatividad que rige el uso de la coma y su uso en actos comunicativos escritos reales. Aun siguiendo los lineamientos que Suazo Pascual expone en la *Nueva ortografía práctica*, catalogar dentro de las reglas algunas comas usadas por los participantes fue complejo, porque en ocasiones no había una correspondencia directa entre los textos y la normatividad: los primeros rebasaban la segunda. Por este motivo, fue necesario establecer algunos criterios de clasificación que no eran muy explícitos en el libro, pero que de alguna forma se ajustaban a lo que éste postulaba: por ejemplo, a) considerar en el análisis de la Regla 5, por extensión, las subordinaciones circunstanciales condicionales, cuando el autor sólo habla de las adverbiales, b) incluir en el examen de la Regla 6 locuciones conjuntivas, adverbios y locuciones adverbiales concluyentes, así como expresiones equivalentes, que no son parte de la lista de ejemplos que maneja el autor (de lo contrario habría tenido que eliminar varios casos que se presentaron en los TI y en las AC) e c) integrar a la Regla 8 la coma que antecede a la palabra *etcétera* (o *etc.*), a pesar de que el libro sólo se refiere a la que se pone a continuación de ella cuando la proposición continúa. Además, algunos aspectos de ciertas reglas expuestas por el autor son de naturaleza subjetiva, como el empleo de la coma ante la conjunción y cuando el periodo es “bastante largo”. Así, es probable que algunos de los

criterios establecidos para clasificar las comas resultaran *forzados* o cuando menos que no correspondieran fielmente con lo que las reglas postulan.

La tercera tiene que ver con la naturaleza propia de la escritura y la interpretación a través de la lectura. Resultó laborioso y es posible que a veces subjetivo clasificar cada coma en su respectiva regla, pues algunas podían caber al menos en dos opciones. Por ejemplo: ¿qué era más pertinente?, ¿clasificar la coma que algunos participantes colocaron después de *En la actualidad* como una expresión sustituta del adverbio *actualmente*, que puede caber en la Regla 6, o como una alteración sintáctica propia de la 5? Y, en casos dudosos, ¿cómo saber si un *que* tiene una función especificativa (sin coma) o explicativa (con coma) cuando es el redactor quien lo determina? Es posible que se haya perdido información valiosa por no realizar el análisis de los textos con la intervención directa de sus autores, quienes eran los únicos que podían aclarar si, para colocar u omitir tal o cual coma en la autocorrección, a) siguieron algún criterio específico expuesto por Suazo Pascual, b) recurrieron a su conocimiento previo, c) sintieron la necesidad de usarla sin guiarse por ningún lineamiento o d) escribieron u omitieron alguna por descuido. Sin embargo, por cuestiones de tiempo, esta alternativa resultaba impráctica, por lo que clasifiqué las comas a partir de mi interpretación.

La cuarta se desprende de la lectura de los resultados por regla en función de cada uno de los textos. Por ejemplo, ¿qué tan significativa es una mejoría de 5% para la Regla 3, de 14% para la 4 y de 18% para la 5 después de usar la *Nueva ortografía práctica*? ¿De qué forma influyó este avance en cada una de las AC en relación con los TI? Existe la posibilidad de que el trabajo con el libro haya impactado más a unos participantes que a otros, para bien o para mal. En otras palabras, la investigación fue diseñada para “medir” el impacto del manual en cada regla, no en cada texto. Así, es posible que algún estudiante en

particular haya mejorado o empeorado significativamente su manejo de la coma, pero esto no se puede apreciar en los resultados del estudio.

La última limitación es que este estudio no permite establecer en qué medida los participantes interiorizaron el manejo del signo que nos ocupa a través del trabajo con la *Nueva ortografía práctica*, ni cuánto tiempo perdurará en ellos el impacto positivo (de 12% para las primeras ocho reglas) y el negativo (500% para los usos incorrectos). La única forma de saberlo sería dándole seguimiento a la redacción de los estudiantes, lo que daría paso a otra investigación: solicitarles a los mismos 18 participantes un texto similar cada semestre o al final de su licenciatura, para analizarlo con los criterios del presente trabajo y descubrir qué resultados genera; con la dificultad de que determinar en qué grado conservaron este aprendizaje positivo y negativo sería discutible, pues su manejo de la coma posiblemente, conforme pasara el tiempo, se habría modificado a través de un *input* diferente, por ejemplo, la exposición a la lectura y escritura propias de sus labores académicas.

La tercera y la cuarta limitaciones, sin embargo, pueden dar paso a investigaciones más profundas. Sería interesante reducir el número de participantes y realizar un estudio de caso, para determinar cuál es el impacto que tiene *por estudiante* la *Nueva ortografía práctica* o cualquier otro manual de ortografía o redacción en español, pues al cambiar el diseño de la investigación se podría recurrir a tratados con características diferentes. Esto permitiría evaluar con más detenimiento los avances o retrocesos entre los textos iniciales y las autocorrecciones por participante, y establecer de qué manera influyen las modificaciones hechas en la puntuación en las AC en función de la claridad, la estructura y el sentido global de los escritos. La sugerencia sería trabajar el análisis de los textos directamente con los autores y así explorar cuáles son sus criterios para decidir el uso de determinadas comas, y también para conocer sus fortalezas y debilidades en el manejo de este signo, con el fin de

guiar su aprendizaje de una forma más personal. Por supuesto, el abanico de posibilidades se abre, ya que también pueden ser objeto de estudio otros signos de puntuación o una combinación de varios, y el estudio se podría extender a otros niveles escolares.

Otras futuras investigaciones podrían basarse ya no en la influencia que un manual de ortografía y redacción en español, de naturaleza normativa como la *Nueva ortografía práctica*, pueda tener sobre el aprendizaje y el manejo de los usos de puntuación por parte de los estudiantes, sino en la forma en que la *lectura* pueda marcar el desempeño de los participantes al puntuar un texto de su propia autoría, así como el impacto que este aspecto tiene en su actuación global como redactores. El estudio podría partir también de un texto inicial; la diferencia sería que en vez de exponer a los participantes al trabajo con un manual que presenta reglas y ejercicios para ejercitarlas, se les asignarían lecturas por un tiempo determinado, y pasado este período se les solicitaría que autocorrigieran su texto inicial o que redactaran uno nuevo. Así, al igual que en el presente estudio, habría un punto de partida y otro final que permitiría establecer la diferencia entre uno y otro textos, aunque tendrían que determinarse otros criterios para evaluarlos.

Como mencioné en el apartado anterior, Cassany recopila los resultados de una serie de estudios que buscan establecer la relación entre el hábito y el placer por la lectura, por un lado, y las prácticas de escritura, por el otro, y la competencia en la expresión escrita; no obstante ninguno se centra en el uso de los signos de puntuación y todos son extranjeros (1989, pp. 52-54). México es terreno fértil para investigar qué sucede con la enseñanza del uso de los signos de puntuación en los diferentes niveles escolares y para desarrollar estrategias pedagógicas que faciliten su aprendizaje, con miras a mejorar la expresión escrita de los estudiantes, que es una tarea urgente.