
PUNTUACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS (AJENOS) EN NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

RESUMEN:

Esta ponencia consiste en mostrar los resultados de una investigación realizada en el marco de una tesis de maestría, la cual analiza cómo los niños de primaria emplean los signos de puntuación. Una de las preocupaciones más frecuentes en la enseñanza de la lengua escrita ha sido que los alumnos, al concluir su educación básica, aprendan a usar la puntuación en sentido convencional. La puntuación puede concebirse como un recurso gráfico complejo que auxilia al escritor en la organización y estructura del texto y al lector en la restitución de significados. En este sentido, la adquisición de la puntuación le exige al alumno de primaria (en proceso de apropiación de la lengua escrita) un profundo trabajo cognitivo. La tarea solicitada a los alumnos fue la de pedir que puntuaran dos textos narrativos transcritos sin signos de puntuación. Los resultados del estudio que aquí presentados permiten mostrar que las conceptualizaciones de los niños van evolucionando junto con otros aspectos de la escritura. Es decir, existe un proceso de apropiación de la puntuación ya que los alumnos van descubriendo poco a poco sus usos y sus funciones. El proceso que se describe da cuenta de la manera como los alumnos le atribuyen diversas funciones a los signos antes de usar la puntuación como un organizador textual propiamente dicho.

PALABRAS CLAVE: puntuación, organizador textual, narrativas.

INTRODUCCIÓN

La tarea de escribir un texto supone la toma de decisiones sobre el contenido que se desea presentar y la forma de ponerlo en la página. La imbricación del qué escribir y del cómo escribirlo requiere, a su vez, el conocimiento de diversos recursos gráficos además del alfabético. La puntuación es uno de esos recursos.

Los signos de puntuación permiten al escritor organizar la estructura de su texto y asignar los matices necesarios para comunicar de mejor manera el sentido de su mensaje. La puntuación también facilita al lector el acceso al significado de lo escrito. Es tal su relevancia para el ejercicio de la escritura, que la escuela asume curricularmente la necesidad de que los niños se apropien de los usos sociales de los signos de puntuación en la producción de sus propios textos y en la comprensión de los escritos producidos por otras personas.

Tradicionalmente, la enseñanza de los signos de puntuación se ha caracterizado por ser prescriptiva; suele basarse en la presentación de una lista de signos en correspondencia con un listado de normas de uso. Los alumnos deben colocar el signo “adecuado” en el lugar “correcto”. Sin embargo, memorizar la regla de uso de un signo no basta para comprender cómo se usa ese signo. La apropiación de los signos de puntuación como un recurso útil para la escritura requiere que los niños realicen ejercicios de producción de textos en los que se les exija comunicar a otros lectores un significado particular. Lo anterior implica un proceso de revisión textual en el que los niños relacionen las formas de uso de los signos con aquello que desean representar por escrito.

En este contexto, el trabajo de investigación del que se da cuenta en la presente ponencia estudia los usos que dan los niños a algunos signos de puntuación desde una perspectiva distinta del cumplimiento de la norma, la perspectiva psicogenética. Los estudios de corte psicogenético muestran que la apropiación de los usos de los signos de puntuación exige un profundo trabajo cognitivo por parte de los niños. Este trabajo consiste en aprender a usar los signos dentro del texto escrito para establecer vínculos, relaciones y jerarquías entre las ideas que quieren expresar.

El problema de indagación consiste en dar cuenta del camino que los niños siguen al ir aprendiendo el uso social de la puntuación, es decir, saber con qué signos, en qué espacios textuales y bajo qué criterios de uso, niños de siete a doce años que cursan la escolaridad primaria intervienen al puntuar textos narrativos ajenos.

Los resultados mostrados en esta ponencia permiten afirmar que las conceptualizaciones de los niños acerca de los signos de puntuación van evolucionando junto con otros aspectos de la escritura. Esto es, existe un proceso de apropiación de la puntuación que comienza cuando los niños empiezan a comprender que las marcas que aparentemente “no dicen algo, son silenciosas” (Ferreiro, 1996: 129) tienen una función distinta a la de las letras y continúa cuando comienzan a percibir a la puntuación como un organizador del texto que orienta su interpretación.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

El primer acercamiento a los conocimientos de los niños sobre la puntuación fue realizado por Ferreiro y Teberosky (1979), quienes llevaron a cabo un amplio estudio sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita. En dicho estudio se reporta una breve descripción sobre el modo en que niños entre cuatro y seis años interpretaban los signos de puntuación contenidos en una página impresa. Las respuestas mostraron que en un inicio los niños no distinguen entre las letras y los signos de puntuación; después, comienzan a diferenciar “los signos que van con las letras”, pero que son ajenos a éstas; posteriormente, aprecian las diferencias entre los signos y las letras, y empiezan a distinguir funciones entre éstos (Ferreiro y Teberosky, 1979: 71-73).

A partir de dicho estudio, comenzaron a realizarse otras investigaciones sobre el uso que los niños asignan a los signos de puntuación (Ferreiro, 1991; Ferreiro y Zucchermaglio, 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1996, 1999; Vieira Rocha, 1996). De los resultados de dichas investigaciones se retoman dos aspectos: el uso de los signos de puntuación en textos narrativos y los aportes metodológicos sobre el análisis del uso de los signos.

Sobre el uso de los signos, Ferreiro (1991) plantea los siguientes resultados, los cuales se corroboran en estudios posteriores (Ferreiro y Zucchermaglio, 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1996, 1999; Vieira Rocha, 1996):

-
- a) La puntuación parece progresar de los límites extremos del texto al interior del mismo (textos con mayúscula inicial y punto final vs. textos que además presentan puntuación interna).
 - b) Cuando se utiliza la puntuación en el interior del texto tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo.
 - c) Las fronteras entre episodios de la narrativa también suelen recibir una marcación gráfica (Ferreiro, 1991, citado en Ferreiro y Pontecorvo, 1996: 134-135).

En cuanto al aporte metodológico, Ferreiro y Zucchermaglio (1996) señalan que el análisis de las marcas de puntuación debe priorizar la comparación y el contraste con los significados textuales que le son atribuidos por los niños, y no la cuantificación de la cantidad de signos.

METODOLOGÍA

La población, objeto de estudio, está conformada por 36 niños: 12 de 2° grado; 12 de 4° grado y 12 de 6° grado de primaria. Las entrevistas se realizaron en parejas, lo cual facilitó la indagación y la enunciación de las motivaciones infantiles cuando usaban signos de puntuación. La situación experimental consistió en solicitar a la pareja de niños que leyeran un texto (cuento breve ilustrado -tipo historieta- en 5 recuadros llamado “El Polilla”) que contiene discurso directo y que fue presentado omitiendo los signos de puntuación, pero preservando las mayúsculas. Después de la primera lectura, se hizo una serie de cuestionamientos sobre el contenido global del texto. Posteriormente, se solicitó a los niños que, de manera individual, colocaran los signos de puntuación que ellos consideraban hacían falta o eran necesarios para presentar el texto en su versión final tal y como aparece en los libros de cuentos.

RESULTADOS

Cantidad y variedad de signos

Las tablas 1 y 2 muestran, respectivamente, la cantidad y variedad de puntuación empleada en cada recuadro del cuento “El Polilla” de acuerdo al grado.

Tabla 1. Cantidad de signos en frecuencias absolutas: segundo, cuarto y sexto¹

Recuadro/ Grado	1 EN-DD-EPD (5 líneas)	2 DD-EPD (2 líneas)	3 DD-EPD (2 líneas)	4 DD-EPD (2 líneas)	5 DD-EPD-EAD- DD (5 líneas)	Total por grado
2º	37	30	31	24	54	176
4º	41	41	40	34	64	220
6º	43	59	55	43	92	292
Total por recuadro	121	130	126	101	210	688

Tabla 2. Variedad de signos en porcentajes: segundo, cuarto y sexto

	.	,	¿?	¡!	-	()	:	Total
2º	40%	5.5%	39%	15%	-	-	-	-	0.5%	100%
4º	32%	20%	13%	21%	14%	-	-	-	-	100%
6º	22%	6%	8%	24%	29%	9%	1%	1%	-	100%

De acuerdo los datos presentados en las tablas, los niños de los tres grados comparten el uso del punto, la coma, los signos de interrogación y los de admiración; estos signos aparecen desde temprana edad. Sin embargo, su aparición no implica que las consideraciones que los niños tomaron para colocarlos sean las mismas en los tres grados. Hay diferencias en los espacios textuales donde los niños los colocan y en las funciones que le fueron asignadas a éstos. Es decir, el uso de un mismo signo puede cumplir distintas funciones dependiendo del grado en que se encuentre el niño y de la intención de cada niño sobre el texto. Por ejemplo, el punto es usado en los tres grados (toda la muestra), pero la función que cumple en cada uno de ellos es distinta. Como

¹ EN episodio narrativo; DD discurso directo; EPD entrada pospuesta de discurso; EAD entrada antepuesta de discurso.

bien mostraron los niños más pequeños, el punto sirve, al inicio, para delimitar finales de línea y poco a poco se va estabilizando hasta que los niños de cuarto y sexto lo usan para diferentes propósitos: desde su uso como marca de fin de recuadro, para señalar la mayúscula siguiente a mitad de línea, hasta para separar el límite de alguna de las voces del discurso.

Cantidad y variedad de signos, espacios textuales donde éstos fueron colocados y criterios de uso asignados por los niños a cada signo

En este análisis se agrupó a los niños en cinco categorías considerando la variedad y cantidad de signos, los espacios textuales de uso de la puntuación y la función atribuida a cada signo.

Los niños ubicados en la primera categoría tratan al texto como un objeto gráfico y en ese sentido, la puntuación que introducen (exclusivamente puntos y comas) cumple la función de delimitar unidades gráficas (durante la presentación de la ponencia mostraré los ejemplos pertinentes a cada categoría). Los niños ubicados en la segunda categoría, si bien continúan considerando al texto como un objeto gráfico, muestran dos usos de los signos los distinguen de los de la categoría 1: se estabiliza el uso del punto a fin de recuadro y se introduce el uso de signos dobles (de interrogación y admiración). Los niños ubicados en la tercera categoría comienzan a usar la puntuación al interior del texto. La búsqueda de consideraciones al interior del mismo los lleva a puntuar en función de nuevas variables: ortográficas y sintácticas. Si bien el uso de la puntuación por parte de estos niños aún no es sistemático, representa los inicios de exploración del cuento como objeto textual. La coma es uno de los signos más frecuentes en esta búsqueda interna y es empleada como indicador de determinadas unidades de significado al interior del texto.

A partir de la categoría 4 los niños comienzan a usar los signos para marcar las voces del discurso; no obstante, esta marcación no es sistemática debido a una búsqueda de qué voz marcar y con qué signo hacer dicha marcación. Esto es, en algunos recuadros los niños marcan la voz del personaje, en otros la del

narrador y en otros más, ambas voces. Esta función se vincula con la presencia de un nuevo signo, el guión; sin embargo, hay otros signos como el punto y la coma que también sirven para delimitar las voces del relato.

Los niños ubicados en la categoría cinco centran el uso de los signos para la delimitación de las voces del relato. Estos niños son sistemáticos en el empleo de la puntuación para la marcación de voces, pero hay diferencias en la voz que deciden marcar y en los recursos de puntuación que emplean para dicha marcación. Las subcategorías 5a, 5b y 5c expresan estas diferencias. En la subcategoría 5a se marca la voz del personaje con el uso de signos dobles; el guión es empleado como signo doble a inicio y fin de los fragmentos de discurso directo y, generalmente, es acompañado de otro par de signos para la modalización (signos de interrogación y admiración). En la subcategoría 5b se marca la voz del narrador y el signo más frecuente para este fin es el guión. Éste puede ser empleado como signo doble o sencillo. Los niños de esta subcategoría emplean una nueva variedad de signos: los dos puntos. En la subcategoría 5c el énfasis está puesto en marcar ambas voces. Los niños de esta subcategoría emplean una nueva variedad de signos: los paréntesis que marcan la voz del narrador a modo de acotación teatral.

La descripción de las categorías de análisis es sugerente para proponer que el uso de la puntuación en textos narrativos inicia con consideraciones centradas en aspectos gráficos (colocación de puntos y comas ubicados a final de línea o párrafo) y posteriormente, va progresando hacia la consideración de otras variables como la información ortográfica, sintáctica y semántica (con la colocación de puntos y comas en los límites de la oración hasta el uso de guiones y paréntesis para introducir las voces del discurso). Dicho de otro modo, la puntuación parece progresar de los límites extremos del texto al interior del mismo (Ferreiro, 1999), para poder usar la puntuación al interior del cuento los niños necesitan tratarlo como un objeto textual. Para esto, se requiere de mucho tiempo de exploración y esta exploración demanda el tener que probar y volver a probar las diversas funciones que pueden adoptar los signos

de puntuación. Por ejemplo, la coma es empleada por los niños de la primera categoría para marcar final de línea gráfica y en las categorías superiores para separar unidades de significado; aunque algunos niños argumentaron que la coma sirve para señalar pausas y “dar tiempo para la respiración”, los lugares donde la ubicaron no siempre respondían a esa motivación. Los niños de cuarto y sexto grado, dieron muestra de que la búsqueda de información al interior del texto los llevaba a identificar diferentes unidades de significado distintas al uso prosódico de la coma, lo cual evidencia un comienzo en el uso de la coma como organizador textual.

CONCLUSIONES

Para concluir esta ponencia presento la tabla 3 donde se muestra la distribución de los niños del total de la muestra en las cinco categorías de análisis. Según los datos de dicha tabla, planteo los siguientes aspectos.

Tabla 3. Distribución de los niños de los tres grados en las categorías de análisis

Categoría / Grado	1	2	3	4	5			Total
					a	b	c	
2°	4	5	2	1	-	-	-	12
4°	-	-	2	3	3	3	1	12
6°	-	-	-	2	4	2	4	12
Subtotal	4	5	4	6	7	5	5	
Total	4	5	4	6	17			36

- a) En cierto momento del desarrollo, los niños no utilizan los signos de puntuación para delimitar las fronteras del discurso, sino que su uso está más relacionado con la consideración del texto como objeto gráfico.
- b) Previamente al uso de los signos para delimitar las voces del relato, hay otras consideraciones (tanto gráficas como textuales) que orientan la puntuación del niño.
- c) Los niños comienzan a delimitar las voces del relato con los signos que conocen (signos de interrogación, de admiración,

coma y punto) y no precisamente con los signos canónicos de textos narrativos: guiones y comillas.

- d) Una vez que el niño considera que los signos de puntuación pueden emplearse para delimitar las voces del discurso, comienza a buscar, por un lado, qué voz marcar, y, por otro, con qué recurso hacerlo.
- e) Las formas de introducir el discurso directo en el relato pueden ser marcadas de manera distinta con el uso de signos. Una vez que el niño comienza a emplear los signos para delimitar las voces del relato, empieza a realizar distinciones entre las diferentes formas de introducir el discurso directo. Esto sugiere que, una vez que el niño identifica la voz del narrador, puede distinguir, con el uso de puntuación específica, las entradas de discurso pospuestas y antepuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferreiro, Emilia y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 12ª. ed, México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (1991). "L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare", en Orsolini, Margherita y C. Pontecorvo (comp.) *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Italia: La Nuova Italia, pp. 233-257.
- Ferreiro, Emilia y C. Zuccheromaglio (1996). "Children's use of punctuation marks: The case of quoted speech", en Pontecorvo, Clotilde; M. Orsolini; B. Burge y L. Resnick (eds.) *Children's Early Text Construction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ferreiro, Emilia; C. Pontecorvo; N. Ribeiro Moreira y I. García Hidalgo (1996). *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, Emilia y C. Pontecorvo (1999). "Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing", *Learning and instruction*, vol. 9, núm. 6, pp. 543-564.
- Vieira Rocha, Iúta (1996) "Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas", *Delta*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-34.