

EL USO DE LA PUNTUACIÓN EXPRESIVA EN UN TEXTO NARRATIVO CON DISCURSO DIRECTO E INDIRECTO: APROXIMACIONES DE NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS A LA COMPRENSIÓN DEL SISTEMA DE PUNTUACIÓN

DANIELA ROCÍO ESPINOZA PALOMARES

Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN

RESUMEN: Los hallazgos presentados forman parte de una investigación más amplia que tuvo por objetivo comprender de qué manera niños de siete a doce años emplean puntuación para organizar una narrativa con discurso directo e indirecto. Esta indagación constituye una de las pocas investigaciones psicolingüísticas que buscan profundizar en el estudio sobre la adquisición y dominio de la puntuación en el proceso de alfabetización. Los datos se obtuvieron en una situación de entrevista en pareja. La tarea propuesta consistió en solicitar a los niños emplear signos en un cuento para organizar el discurso de los personajes en dos momentos: de manera inicial e individual y durante la revisión en pareja de los signos utilizados inicialmente. Anticipábamos que la tarea de puntuar un texto ajeno permitiría a los niños concentrarse en el uso de la puntuación. Esta anticipación

inicial fue comprobada. En particular, los resultados de la investigación aportan elementos que permiten sugerir un uso especializado y progresivo de la puntuación expresiva, que va de su introducción en todos los espacios posibles del texto hasta su empleo reservado en el discurso directo de los personajes para modalizar lo dicho por éstos. En relación con la situación concreta de revisión, los datos constatan que el intercambio entre pares potencializa la reflexión y el uso de la puntuación. Los resultados obtenidos abren nuevas posibilidades de seguir profundizando en el estudio sobre la adquisición y dominio de la puntuación y constituyen un parteaguas para pensar situaciones didácticas en el aula.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo del lenguaje, aprendizaje, puntuación, educación básica.

Introducción

Los nuevos planteamientos y programas enfatizan el desarrollo de competencias lingüísticas que giran en torno a la comprensión oral y escrita, pero sobre todo a la producción de textos propios (SEP, 2009). Hacer que los alumnos se comuniquen eficazmente por escrito, que construyan textos convencionales y coherentes siguiendo un registro apropiado al tipo de texto que se requiere en contextos diversos, constituye uno de los retos importantes de la

educación primaria. En este contexto, el dominio de la puntuación y la ortografía se convierten en recursos primordiales que permiten a los niños la construcción de sus textos.

Las pruebas nacionales aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) dan cuenta de las dificultades que tienen alumnos de primaria para utilizar algunas de las convencionalidades de la lengua escrita (EXCALE 2008, 2009, 2010). Los resultados de estas evaluaciones mostraron que en el rubro de expresión escrita son pocos los alumnos de primaria que adquieren un control aceptable de su escritura, la mayoría presenta dificultades para dominar las propiedades formales de la lengua: ortografía, sintaxis y puntuación.

Los datos reportados por el INEE nos invitan, desde otro lugar, a centrar la mirada en los problemas planteados, es decir, a abordarlos desde la comprensión e interpretación de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Particularmente, nos llaman a reflexionar sobre el desafío que supone el aprendizaje y conceptualización de la puntuación por parte de los alumnos.

I. Problema de estudio

¿Qué es lo que hace de la puntuación uno de los recursos de la escritura que más trabajo cuesta dominar? Tres son quizá las razones principales:

La primera. A diferencia de la ortografía de palabra, la normatividad que rige la puntuación tiene un margen amplio dado en función del significado que el escritor quiera transmitir, de las intenciones que guían su producción y de su estilo de escritura. Por ello, no resulta posible proporcionar reglas de estricto cumplimiento para el uso de estos signos (Figuerras, 2001).

La segunda. El uso de los signos implica un conocimiento gramatical preciso del sentido que puede tener un periodo, una oración coordinada, una subordinada, un vocativo, un comentario inciso, una enumeración de frases estructuralmente semejantes, en la construcción de un texto; exige un análisis sintáctico y semántico de texto, pero sobre todo la toma de conciencia de los efectos que los signos producen en la interpretación del texto (Zamudio, 2008).

La tercera y última. La puntuación constituye un sistema cuya puesta en marcha entraña mucho más que el sólo conocimiento de la “normatividad” y la sintaxis de los textos. Para

hacer un empleo óptimo de los signos es necesario reconocer los énfasis tanto prosódicos como retóricos que su utilización involucra, así como las diferentes funciones que los signos pueden tener en los distintos tipos de texto (Zamudio, 2003).

Tres características que convierten a la puntuación en uno de los recursos de lo escrito que más tiempo lleva dominar. La exigencia cognitiva de su aprendizaje ha llevado a la elaboración de situaciones de investigación para tratar de profundizar en el problema. Estudios realizados desde la psicogénesis de la lengua escrita han tratado de indagar los procesos de aprendizaje involucrados en la comprensión del sistema de puntuación, mostrando que este recurso es una adquisición tardía en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Particularmente, estudios realizados sobre la base de un texto narrativo (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García, 1996; Ferreiro y Zucchermaglio, 1996; Ferreiro, 1991; Vieira-Rocha, 1996 y Rodríguez, 2009) han mostrado que la mayoría de los niños comienza a utilizar puntuación después de haber comprendido la naturaleza alfabética del sistema de escritura y que al hacerlo realizan una selección respecto al tipo de signos usados en función de las particularidades del texto narrativo (Ferreiro y *et al.*, 1996; Rodríguez, 2009).

Algunos de estos estudios señalan que la adquisición de la puntuación parece estar asociada a la comprensión de otros aspectos de la escritura. Específicamente, sugieren que el dominio de la puntuación ocurre paralelamente al dominio del formato gráfico del texto y que los niños recurren a este conocimiento para orientar la distribución de la puntuación en el texto. (Vieira-Rocha, 1996).

Siguiendo esta línea de indagación y con el objetivo de profundizar en los usos y las funciones que los niños otorgan a los signos de puntuación en un texto narrativo, propusimos el estudio de la puntuación centrado en el contraste entre discurso directo e indirecto y la indagación de un mismo texto con dos formatos distintos.

Las **preguntas** iniciales que guiaron el estudio fueron:

- ¿Qué funciones atribuyen los niños a los signos de puntuación para organizar una narrativa con discurso directo e indirecto?
- ¿Los niños seleccionarán el uso de signos específicos para organizar el discurso de los personajes de acuerdo con su modo de presentación: directa o indirecta?

- ¿El arreglo del texto en la página influirá en el empleo de la puntuación?

Con base en los resultados obtenidos en una situación exploratoria se formularon las siguientes **hipótesis**:

1. Continuará la tendencia a usar signos de puntuación para marcar la frontera entre la narrativa y el discurso directo; será la reflexión en torno a la distinción del discurso directo e indirecto la que propicie la exploración de distintas funciones y usos de los signos.
2. Aún cuando los niños logren identificar los límites entre el discurso directo e indirecto, el uso de los signos de puntuación y la elección de éstos no serán tan claras para ellos. Los niños se guiarán por otros indicadores para introducir puntuación.
3. Los niños emplearán puntuación en textos con menos organización gráfica con la intención de marcar distinciones en el discurso no marcadas con algún arreglo en la página.

II. Metodología

Partimos de una posición no focalizada en la norma que rige el uso de la puntuación, ni en criterios de corrección. Por el contrario, tratamos de dar voz a los niños que exploran usos y funciones de los signos para organizar el discurso en un texto narrativo. Por ello, retomamos la Teoría Psicogenética Piagetiana como “una teoría general de procesos de adquisición de conocimiento” que nos permitió interpretar lo no convencional del uso de la puntuación, esto es, las “desviaciones” que desde esta perspectiva son significativas porque suponen un modo de saber respecto de nuestro objeto de estudio.

Utilizamos el método de *entrevista clínico crítica* (en pareja) por ser la técnica que nos permitió indagar la forma en que los sujetos piensan en torno a un dominio de conocimiento, en nuestro caso la que nos llevó a encontrar las relaciones conceptuales que los alumnos establecen respecto del uso de la puntuación.

La población indagada está constituida por un grupo de 30 parejas (60 niños) distribuidas entre segundo, cuarto y sexto grado de primaria en una escuela pública al sur del Distrito Federal. La elección de los niños fue decisión de cada profesor al frente de los grupos.

La tarea concreta consistió en introducir puntuación en un cuento (texto ajeno) al que previamente eliminamos los signos de puntuación para los propósitos de este estudio. En

cada caso se entregó una copia del cuento con el mismo formato a cada niño de la pareja (por cada pareja entrevistada obtuvimos dos textos puntuados), se propuso la lectura en voz alta del texto y la recuperación global del contenido de la historia y se pidió a los niños introducir puntuación en el texto.

La tarea estuvo organizada en dos momentos: en un **abordaje inicial** e individual y en la **revisión** del texto en pareja. La consigna dada a los niños fue la siguiente: “Coloquen todos los signos de puntuación que se necesiten en este cuento”. Posteriormente, se propuso a los niños la revisión conjunta de las primeras marcas de puntuación en sus textos.

El resultado de la puntuación empleada en el abordaje inicial y la revisión constituye la **puntuación final** en el texto de cada niño, base principal de los análisis aquí presentados. Nuestro corpus se compone de 60 textos con puntuación final: 30 textos continuos (Tc) y 30 textos en párrafos (Tp).

III. Discusión de resultados

Los resultados respecto del formato gráfico no son presentados. Focalizaremos en aspectos que consideramos permiten profundizar en el conocimiento que se tiene sobre el proceso de adquisición del sistema de puntuación y que resultan sugestivos para una reflexión vinculada a la didáctica de la lengua escrita.

La especialización de la puntuación expresiva

Los hallazgos principales de este trabajo conciernen la especialización de algunos signos en función de las características del discurso de los personajes (directo o indirecto).

El análisis de los textos en función del empleo de los signos de interrogación y admiración permitió observar que la puntuación expresiva parece progresar de las fronteras hacia el interior del texto. Una vez que los niños utilizan los signos expresivos al interior del texto, exploran funciones de estos signos en la narrativa, el discurso directo e indirecto. Progresivamente estos signos se concentran sólo en las enunciaciones directas e indirectas de los personajes hasta reservarse sólo en el discurso directo. Este uso especializado y progresivo de los signos expresivos parece estar acompañado del empleo cada vez más pertinente de la puntuación sintáctica (puntos y comas).

En los textos de niños de 7-8 años (con signos de interrogación y admiración en todos los espacios posibles del texto) aparecen puntos y comas en lugares poco convencionales: antes de artículos, pronombres clíticos y conjunciones. Es decir, antes de palabras que en sí mismas no tienen significado ni determinan un núcleo. La puntuación en estos espacios poco convencionales parece disminuir cuando la puntuación expresiva se hace cada vez más especializada, hacia los 9-10 años y 11-12 años.

En los textos de niños de 9-10 años (con signos de interrogación y admiración en el discurso directo e indirecto) y en los textos de niños de 11-12 años (con puntuación sólo en el discurso directo de los personajes) el uso poco convencional de la coma desaparece. La coma es empleada ahora para delimitar unidades de información cada vez más plausibles sintáctica y semánticamente.

Los datos sugieren que los signos de admiración introducidas por niños de 7-8 años en la narrativa agregan [al lector] información extra a la otorgada por la semántica de las palabras; cumplen la función de una doble marca para enfatizar sucesos, modos del decir y del hacer de los personajes. Mientras que las interrogaciones y admiraciones empleados por niños de 9-10 años sólo en el discurso directo e indirecto de los personajes tienen la función de indicar al lector la presencia de un proceso dialógico independientemente de su forma de enunciación.

El trabajo de estos niños para ser un indicio de que a los 9-10 años los niños han diferenciado los dos aspectos principales de la literatura: el relato (historia) y la puesta en escena del discurso de los personajes (diálogo) (Catach, 1994), aún sin distinguir sus modos de presentación (directo o indirecto). Estos niños parecen haber comprendido que las palabras escritas ofrecen información suficiente para expresar la manera del hacer y del decir de los personajes, tal como los señala José Alberto (9; 8) a propósito de la eliminación de un par de admiraciones “yo le quité porque en *asombrado* ya dice *asombrado* y los signos de admiración sirven para esas cosas que se dicen de *asombrado* | aquí ya dice *asombrado*”.

Es hasta los 11-12 años que un mayor número de niños reserva el uso de admiraciones e interrogaciones a los discursos directos de los personajes para señalar rasgos propios de la oralidad escrita de los personajes (Blanche Benveniste, 1994); han entendido el valor expresivo de las interrogaciones y admiraciones como marcas externas que agregan in-

formación a la presentación directa de las palabras de los personajes que no admite el discurso indirecto.

Utilizar la puntuación expresiva sólo en el discurso directo coincide con el uso de otros signos para indicar la presencia de un discurso ajeno a la voz del narrador que no aparecen en textos de niños de 7 a 10 años: guiones y comillas. Así, a los 11-12 años el discurso directo adquiere el lugar de una entidad textual y discursiva propia (Cunha y Arabaya, 2004) que requiere del uso de signos de puntuación para crear el efecto de la puesta en escena (*mise en scène*) de las acciones de los personajes y sus discursos.

Algunas implicaciones educativas

Los resultados de este estudio son punto de partida para repensar el enfoque didáctico con el que se aborda la enseñanza-aprendizaje de la puntuación.

Afrontar la tarea, primero, de manera individual y, posteriormente, contrastar su propuesta del texto puntuado con la del compañero posibilitó a los niños tres cosas: 1) tomar cada vez mayor distancia crítica para evaluar los efectos de sentido que el uso de la puntuación provocaba en la interpretación del texto; 2) permitió observar lo que los niños son capaces de hacer individualmente y dar cuenta de las reflexiones que logran construir en la interacción con otro; 3) promovió tres reflexiones importantes sobre el objeto estudiado.

I. El uso de la puntuación depende de quién puntúa el texto, en función de los efectos de sentido que busca crear en él.

II. Un mismo signo puede asumir distintas funciones en un texto y, a su vez, distintos signos pueden emplearse para una misma función al interior de un mismo texto.

III. El uso de la puntuación es resultado de recursivos ensayos sobre las funciones de los signos. Agregar una variedad nueva al repertorio inicial conlleva el ajuste del uso y la función que se le había otorgado a los primeros signos en el texto.

La revisión en pareja permitió a los niños *actuar* sobre el objeto (la puntuación), realizando cambios y confirmaciones respecto a la pertinencia o no de los signos y *reflexionar* sobre el propio objeto al interpretar la puntuación en el texto del compañero y en el propio. La revisión constituyó así una actividad que posibilitó la reflexión sobre la puntuación.

De esta manera el trabajo de los niños entrevistados en este estudio da cuenta de que los usos de la puntuación pueden ser problematizados cuando se revisan los textos y no necesariamente cuando se les producen.

Sobre la enseñanza-aprendizaje de la puntuación

El trabajo de indagación mostró que la adquisición del sistema de puntuación es siempre un proceso de reflexión individual que se potencializa en el intercambio entre pares durante la revisión.

Los intercambios orales entre los niños y la puntuación en los textos muestran que hacer uso de los signos implica reconocer los énfasis tanto prosódico como retórico que su utilización involucra (función prosódica), saber que su uso establece diversos niveles en la organización de las palabras y sus vínculos (función sintáctica); implica también identificar que los signos pueden completar o suplir la información provista por estas palabras (función semántica).

Pretender que la puntuación responde a reglas que anticipan “usos adecuados” de los signos es un error, los datos presentados muestran empíricamente la diversidad de funciones que un signo puede adquirir en un texto y como su uso pone en consideración la función de otros signos empleados previamente y la reflexión sobre la estructura sintáctica y semántica del texto, así como de otros recursos literarios y discursivos disponibles en el texto.

Las reflexiones de los niños muestran que la puntuación es un objeto de distinta naturaleza a la ortografía de palabra con la cual todavía es asociada la puntuación en la escuela y en la Real Academia (RAE, 1999). No es suficiente, pues, retener un conjunto limitado de reglas básicas para puntuar correctamente. El dominio del sistema de la puntuación comporta, por el contrario, la capacidad para prever con acierto cómo será interpretado el texto.

Los datos descritos llevan a pensar situaciones didácticas que posibiliten y problematicen la reflexión de los niños sobre el uso de la puntuación. Este estudio mostró que el contraste entre discurso directo e indirecto potencializó las reflexiones de los niños respecto de uso de la puntuación en un texto narrativo; particularmente fue disparador del uso de puntuación expresiva. Enfatizamos así la necesidad de proponer situaciones que permitan a los niños poner en juego y potencializar lo que ya saben sobre el lenguaje escrito. El

contraste propuesto en esta investigación es un contexto que suscita este tipo de reflexión.

Referencias

- Blanche-Benveniste, Claire (1998) *Estudios lingüísticos sobre la relación entre la oralidad y la escritura*, México: Gedisa.
- Catach, Nina (1994) "La ponctuation (Histoire et système), Que sais -je?" Paris: PUF.
- Cunha, Dóris A.C. et Arabya Marc (2004) "La ponctuation du discours direct des origens á nos jours", *L'Information grammaticale*, no. 102, juin 2004, pp. 35-45.
- Ferreiro, Emilia, C. Pontecorvo, N. Ribeiro e I. García (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, Emilia y C. Zucchermaglio (1996) "Children's use of punctuation marks: The case of quotes speech" en Pontecorvo, Clotilde. y M. Orsolini (eds.) *Children's Early Text Construction*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 177-205.
- Ferreiro, Emilia (1991) "L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare" en Orsolini, Margherita e Clotilde Pontecorvo. *La costruzione del testo scritto nei bambini*. La Nuova: Italia, pp.233-258.
- Figueras, Carolina (2001) *Pragmática de la puntuación*, OCTADERO: Barcelona.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2008, 2009, 2010) *El aprendizaje de la Expresión escrita en la educación básica en México*, INEE, México
- Real Academia Española (1999) *Ortografía de la lengua española*. [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/\(voanexos\)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/\\$FILE/Ortografia.pdf](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000015.nsf/(voanexos)/arch7E8694F9D6446133C12571640039A189/$FILE/Ortografia.pdf) (7 de abril de 2010).
- Rodríguez, Blanca (2009) "Puntuación de textos narrativos (ajenos) en niños de 7 a 12 años", Tesis de Maestría, CINVESTAV, México
- Secretaría de Educación Básica (1993) *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*, SEP, México.
- (2009) *Plan de estudios. Educación Básica. Primaria*, <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstEduBas09.pdf> (6 abril de 2011).
- Vieira-Rocha, Lúta Lerche (1996) "Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas", DELTA, vol. 12, núm. 1, pp. 1-34.
- Zamudio Mesa, Celia (2008) *La revisión de textos en el aula*, INEE, México.
- (2003) "La puntuación de la transcripción. Un problema diferente a la puntuación de los textos. *Revista di Psicolingüística applicata*, III (I), pp. 37-56.

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera

Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlonamente después de saludarle Cóndor qué hermoso está usted Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve Te gusta mi espalda contestó con seriedad el brusco cóndor

El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color

El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco

El zorro aceptó encantado la propuesta De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío No respondía el zorro muriéndose de frío

Así permaneció durante varias semanas días horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó Había muerto

El zorro y el cóndor

Un cóndor contemplaba el paisaje montañoso parado desde un altísimo peñasco luciendo al mismo tiempo el hermoso plumaje que le había brotado al llegar la primavera. Un zorro que lo había estado observando asombrado de la blancura de la espalda del cóndor se le acercó y le dijo burlescamente después de saludarle: Cóndor, qué hermoso está usted. Qué linda es su espalda tan blanca como la nieve. Te gusta mi espalda, contestó con seriedad el brusco cóndor. El zorro le dijo que admiraba sobremanera su blancura y que le revelara el secreto para que el pelaje de su espalda fuese también igual de bello y del mismo color. El cóndor le respondió que esa noche fueran a escalar la cumbre del Nevado Cayambe para que el zorro bajo su vigilancia se echara de espaldas sobre la nieve. También le dijo que de este modo su pelambre se iba a convertir en color blanco. El zorro aceptó encantado la propuesta. De noche vigilado por el cóndor se puso de espaldas bajo la nieve fría. De rato en rato el cóndor le preguntaba sonriendo que si tenía frío. No respondía el zorro muriéndose de frío. Así permaneció durante varias semanas días, horas y minutos hasta que a la siguiente pregunta del cóndor el zorro no contestó. Había muerto.