

Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones

Iúta Lerche Vieira Rocha*

Informe acerca de la **Tesis de Doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua** de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, dirigida por la Doctora Mary Aizawa Kato y defendida el 17 de mayo de 1994. En las universidades brasileñas, forma parte del ritual de defensa de las tesis de Maestría o Doctorado, la presencia de un Director. Sin embargo, su papel se limita a la presentación del examinado y de los examinadores, y es a éstos a quienes corresponde hacer los comentarios. En calidad de miembro integrante de la mesa examinadora, Nadja da Costa Ribeiro Moreira formula las apreciaciones incluidas al finalizar este artículo.

Introducción

El presente estudio, de carácter exploratorio, pretende ampliar el conocimiento de la psicogénesis de la puntuación, investigando cómo los niños la utilizan en textos narrativos y lo que manifiestan saber acerca de ella.

A fin de esclarecer los procesos de adquisición de la puntuación e inferir el modo de facilitar su enseñanza, se examinó inicialmente cómo se desarrollaron las marcas gráficas de la puntuación en la escritura occidental, generándose así una amplia reflexión lingüística sobre el tema.

Se consideró que para entender el modo como el niño adquiere la puntuación no basta con examinar su producción escrita, ni tampoco hacerlo a través de una única modalidad discursiva, sino que es preciso contrastar diferentes actos de escritura (como narración y diálogo), explorar otras dimensiones del acto de escribir (como la producción y la revisión, enfocando el texto manuscrito y el impreso, en la escritura propiamente dicha y en la lectura de lo escrito) y, además, investigar lo que el niño piensa o sabe sobre la puntuación que utiliza (hipótesis o criterios para puntuar). En síntesis, se consideró que las respuestas no están solamente en la letra muerta del producto escrito sino también en el proceso.

Dos hipótesis amplias guiaron esta investigación:

1. La idea de que el surgimiento de la puntuación no ocurriría de forma aleatoria, sino que habría un momento propicio para su aparición y de que los niños aprenderían a operar con este sistema de signos complementarios a la información alfabética de la escritura, recurriendo no sólo a la enseñanza escolar, sino, sobre todo, explorando los usos y convenciones, redescubriendo las propiedades del lenguaje, así como lo hacen al adquirir otros aspectos de la escritura anteriores a la escritura ortográfica. En este caso, podría haber una dirección en el surgimiento y hasta en la diversificación de los signos de puntuación.

* Profesora de la Universidade Federal de Ceará, Brasil.

2. Se admitió la posibilidad de que la puntuación esté vinculada con otros factores de la escritura que no se abordan directamente en la enseñanza escolar. En este caso, se les dio relevancia a aspectos de la forma (como el dominio de la organización gráficoespacial del texto) y a aspectos de la función (como el contraste entre distintos actos discursivos).

A partir de estas hipótesis, se elaboró el diseño experimental de esta investigación, que se realizó en dos etapas. La primera de ellas, se dedicó al análisis de la producción de 115 textos (recuentos de "*O Chapeuzinho Vermelho*" –Caperucita Roja–) por niños de 1ro. a 3er. grado de dos escuelas primarias de Ceará, una pública y otra privada. La segunda etapa consistió en el análisis de 29 entrevistas acerca de la revisión de 3 fragmentos redactados en la primera fase de la investigación (dos versiones sin puntuación –una de ellas con formato gráfico definido, otra sin formato– y una tercera versión donde sólo había comas, bien y mal colocadas).

El abordaje cuantitativo de la primera etapa permitió crear un cuadro de referencia para la interpretación de los datos cualitativos de la segunda fase que, a su vez, esclarecería los datos iniciales. Ambos procedimientos, apoyados en el estudio diacrónico y sincrónico de la puntuación, proporcionaron evidencias para una comprensión más abarcadora del problema.

Resultados de la investigación

En medio de las contradicciones y ambigüedades de la puntuación, a lo largo de esta investigación se procuró clarificar la comprensión de la construcción individual del sistema por parte del niño. Entre los principales resultados del trabajo se destacan:

1. **Surgimiento de la puntuación.** La puntuación es una adquisición tardía, que tiene lugar cuando el niño ya comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito y se vuelca hacia los problemas ortográficos (alrededor del 2do. grado). Por esta razón, la puntuación apareció poco en los textos de la muestra (27% de los sujetos no puntuaron sus textos y 53% tuvieron baja puntuación) y se fue diversificando lentamente con una distribución inestable. Si la puntuación no fue frecuente en la producción textual, mucho menos frecuente fue en la revisión o verbalización de por qué puntuar. (La puntuación pareció poco visible para los niños más pequeños que se centraron más en el contenido que en la forma de los textos.)

Aunque el desarrollo de la puntuación no puede ser explicado directamente por factores como la edad, el nivel socioeconómico o la escolaridad (como ya señalara Ferreriro, 1991, con relación al español), los datos de la producción y revisión de los textos revelaron un movimiento lento, haciéndose más visible la habilidad de puntuar a medida que aumenta la escolaridad. También en las tareas de revisión, esto fue atribuido al desarrollo de la propia habilidad para revisar, que aumenta en el mismo sentido.

2. Desarrollo de la puntuación: el camino de la adquisición y la distribución de los signos en los textos. Por los datos de la muestra, la adquisición de la puntuación sigue una determinada dirección, siendo adquirida de afuera hacia adentro (o del todo a las partes). De esta manera, los niños primero marcan los límites externos del texto –más visibles y necesarios– (final del texto y de párrafos o episodios), guiándose por criterios gráfico-espaciales; y en segundo término, se concentran en el detalle interno (frases y partes de frases), observando criterios funcionales-discursivos.

En la muestra de textos analizada, se encontró una relación entre el dominio general de la puntuación y la habilidad para puntuar el texto externamente. Además, la propia puntuación interna apareció más entre los que ya puntuaban externamente. El uso de la mayúscula inicial fue considerado como un indicador de madurez para puntuar, visto como la primera marca utilizada para delimitar el texto. El conocimiento explícito que los niños tienen de su uso evidencia la atención prestada a los factores gráfico-espaciales puestos en juego en la puntuación, en este caso facilitado por la enseñanza escolar.

En el género textual estudiado, la puntuación interna apareció como reflejo de cambios discursivos en el curso de la narración. La necesidad de diferenciar el discurso narrado del discurso hablado –que introduce a los hablantes– desencadenó la puntuación, haciendo que se concentrase compactamente en los tramos en discurso directo, sobre todo en el llamado diálogo canónico de "*O Chapeuzinho vermelho*", con un ritmo creciente e incitante (que llegó a provocar alteraciones en las estrategias para puntuar los propios diálogos).

La puntuación también se concentró en determinados espacios visual o auditivamente notables, como las **listas**, las **palabras repetidas**, las **onomatopeyas**, los **fragmentos de música** dentro del texto y la **con-junción y + verbo declarativo**. Estos resultados vienen a confirmar los hallazgos de Ferreiro (1991) sobre la puntuación de niños mexicanos y argentinos, indicando la existencia de un proceso similar en lenguas diferentes.

Además, los datos ponen en evidencia que los niños perciben primero el **lugar** donde puntuar y sólo posteriormente llegan a discriminar, de acuerdo con el contexto, qué tipo de signo utilizar.

3. La diversificación de los signos de puntuación. También se observó una **dirección** en la diversificación de la puntuación. El registro de las combinaciones por número de signos variados y de sus usos en los diferentes contextos, reveló que surgen en **secuencia y en conjuntos afines**, lo que sugiere que la puntuación es adquirida en un sistema de unidades que se definen en contraste con otros signos. O sea, la frecuencia de un signo va aumentando y se consolida (pasa a ser usado en forma discriminada) cuando otro signo diferente pasa a formar parte del repertorio del sujeto. Este sistema estructurado parte de una combinación inicial muy simple que se va expandiendo gradualmente y encontrando explicaciones en las propiedades

sintagmática y paradigmática de los signos de puntuación (Perrot, 1980, p.69).

Curiosamente, parece existir una afinidad entre esa secuencia de surgimiento de los signos en la adquisición (diversificación) y la propia trayectoria de la puntuación en la historia. En el caso de los niños de la muestra, la secuencia de signos en grupos de variedades fue más o menos equivalente a su introducción en el sistema de puntuación:

[.] + x
[.] [,] + x
[.] [,] [-] + x
[.] [,] [-] [:] + x
[.] [,] [-] [:] [?] + x (...)

4. Relación entre la puntuación y el dominio del formato gráfico del texto (*mise en page*). El desarrollo de la puntuación infantil está íntimamente relacionado con los aspectos de organización textual, ya sea en la forma (formato gráfico-espacial) o en la función (actos discursivos). Tal vez la mayor contribución de este trabajo sea la de señalar **la íntima relación entre el dominio de la puntuación y el dominio del formato gráfico del texto**. Esto sucede tanto en la organización gráfica global (externa) como en la organización interna (diferenciación gráfica intratextual entre narrativa y diálogo). En otras palabras, el desarrollo de la puntuación, como todo lo indica, se da paralelamente a la definición de un formato gráfico para el texto, de manera que:

- a. La mayoría de los niños de la muestra no organiza gráficamente el texto, del mismo modo que puntúan poco o no puntúan el texto.
- b. La puntuación y la organización gráfica del texto siguen la misma evolución a lo largo de la escolaridad. Así fue que recién en 2do. grado ambos factores se definieron en los textos de la muestra: surgió la organización paragrafíca y la puntuación apareció con vigor.
- c. La evolución de los dos factores ocurre de afuera hacia adentro: el formato global precede al formato interno del texto, así como la puntuación externa precede a la puntuación interna.
- d. La organización interna del texto se desarrolla paralelamente a las tendencias de la puntuación (cantidad y variedad de signos) y a la extensión del texto, existiendo también una correspondencia con los tipos de signos utilizados.

No se confirmó la hipótesis de que los niños en la revisión puntuarían más el texto organizado que el texto "corrido", guiándose por las pistas gráficoespaciales que contiene, aunque ellos habían considerado que este texto era el más fácil de revisar. Este resultado aparece en el gran número de niños con baja puntuación, parecería entonces que ellos aún no dan relevancia a la organización gráfica del texto, que esta organización les es indiferente (lo cual es un indicio de que los dos factores se dan juntos).

Comparando los datos tanto de la revisión como los de la producción, se verificó que la organización gráfica del texto no afectó la puntuación de los diálogos. Inclusive los textos sin formato gráfico definido tendieron a presentar alguna puntuación en los **diálogos**, aunque sin embargo, aparecieron diferencias en las estrategias de puntuación implementadas, reforzando el paralelismo entre los dos dominios.

Las estrategias más evolucionadas para repuntuar los diálogos surgieron de los sujetos cuyos textos ya aparecían diseñados en su primera redacción. Del mismo modo, hubo una mayor oscilación de la puntuación (aumento o reducción en la cantidad y variedad de signos utilizados) en los textos que ya tenían una organización gráfica definida.

5. Estrategias de puntuación en los diálogos y criterios infantiles para puntuar. No es fácil para los niños concentrar su atención en todos los factores involucrados en la puntuación de distintos actos discursivos; muchas veces eso requiere un dominio integrado de recursos textuales, lexicales, sintácticos, rítmicos y hasta estéticos. Aun así, los niños presentaban soluciones variadas para el problema, demostrando ya tener sensibilidad para muchos de esos aspectos.

Los niños de la muestra fueron simultáneamente lógicos y creativos en las estrategias que empleaban, inclusive cuando puntuaban poco. En los diálogos distribuían la puntuación de forma criteriosa y muy variada, recurriendo a soluciones contrastivas y/o mixtas, combinando recursos lexicales, gráfico-espaciales (evidente en el uso consciente de las líneas del texto). Además, recurrieron a la superpuntuación, al juego ausencia/presencia de puntuación, puntuación de un tipo para las preguntas y de otro tipo para las respuestas. También en relación a esos aspectos hubo coincidencia entre los procesos de niños de diferentes nacionalidades (Ferreiro y Zucchermaglio, 1993).

Los procedimientos empleados en la puntuación de los textos redactados junto con las intervenciones de los niños en las entrevistas, permiten inferir que para ellos los criterios determinantes de la puntuación en este género textual eran los **gráfico-espaciales**, seguido de los criterios de naturaleza **discursiva** (delimitando los diálogos dentro de la narración).

La primera concepción orientó la puntuación externa, revelándose en la sensibilidad para la simetría gráfica, los cuidados en la organización, la disposición de la puntuación en los espacios de la página, la preocupación para puntuar en el final de las frases y el respeto de las mayúsculas. En este caso, se observó la influencia de la enseñanza escolar.

La segunda concepción surgió como reflejo de cambios discursivos en el curso de la narración, apareciendo en los espacios de habla dentro de la escritura, especialmente en el llamado "diálogo canónico" cuyo ritmo marcado provocó alteraciones notorias en la manera de puntuar.

6. La contribución de los estudios diacrónicos para la comprensión de los procesos de adquisición de la puntuación. Los estudios diacrónicos sobre la puntuación ofrecen más elementos para comprender la puntuación de los niños que los estudios sincrónicos (análisis de sus propiedades y funciones).

Así como la fluctuación y la ambigüedad de la puntuación pueden ser explicadas mejor considerando el modo arbitrario en que la puntuación fue introducida en el sistema de escritura y por la manera como se desarrolló históricamente, la construcción individual del sistema de puntuación también puede ser mejor comprendida tomando en cuenta su trayectoria histórica. Se pueden encontrar, realmente, muchas analogías entre ambos procesos:

- a) La puntuación fue una lenta conquista en la historia de la escritura, del mismo modo que en la escritura infantil sólo surge cuando el niño ya comprendió la naturaleza alfabética de ese sistema y comienza a atender a los problemas ortográficos.
- b) La secuencia de adquisición de los signos de puntuación en la historia es prácticamente la misma que encontramos analizando la evolución de la diversificación de los signos en la muestra, o en los patrones de organización interna de los textos (tipología de signos en la distinción entre narración y discurso directo). Lo mismo es aplicable al uso de las mayúsculas, que históricamente fue una de las primeras adquisiciones. En ambos casos, la complejización del sistema fue lenta y gradual.
- c) La productividad de los signos de puntuación y la manera de puntuar de los niños guarda numerosas afinidades con los usos históricos. P.e.: el punto, el signo más empleado en la muestra y de forma polivalente, también acumuló diversas funciones durante un largo período de la historia. El empleo correcto de la interrogación tiene explicación en el hecho de que este signo ha tenido un uso unívoco en la historia. La lista, espacio privilegiado de la puntuación, también fue el primer tipo de escritura del que se tiene noticia. La mayor preocupación sobre los lugares donde puntuar y la adecuación de los signos, también sucedió históricamente, con una enorme fluctuación y una convivencia simultánea de varios sistemas de puntuación. Los diálogos insertos en la narración, como hacen los niños, también son encontrados frecuentemente en los textos arcaicos.
- d) Así como los niños menores no sienten la falta de puntuación, cuando ella fue introducida en la escritura no era colocada en la composición, sino atribuida por el lector del texto en el momento de su lectura.
- e) De la misma manera en que los niños no dan relevancia a los aspectos gramaticales, también en el sistema de escritura sólo posteriormente la puntuación reflejaría una motivación de orden gramatical. En los dos casos se observa la misma evolución de una concepción prosódica hacia una gramatical. Cuando el niño escribe no está centrado en la gramática, es mucho más sensible a los aspectos discursivos del texto que a su organización sintáctica (aunque ésta aparezca en el esfuerzo por delimitar el texto de forma coherente). El conflicto entre la motivación prosódica y la

gramatical parece insoluble no sólo en relación con la adquisición, sino en cuanto al uso general de la puntuación.

Como se puede observar, existen muchas semejanzas entre la construcción del sistema de puntuación por los niños y su trayectoria histórica. En ambos casos está en juego la toma de conciencia de las propiedades fundamentales del lenguaje.

7. Implicaciones pedagógicas del estudio. Los datos de este estudio abren perspectivas interesantes para los maestros:

- a) En primer término, la **actitud del maestro** ante los "errores" de puntuación y su lenta diversificación debería ser de más paciencia y tolerancia lingüística. Así como en otros aspectos de la adquisición de la escritura, también en este caso, los niños manipulan los signos de forma no convencional hasta que gradualmente se van aproximando a la norma. Sin embargo, es preciso saber que, tratándose de puntuación, esta "norma" es mucho más variable, inclusive en los redactores eficientes. Las contradicciones atraviesan el propio sistema instituido, reflejando no sólo sus peculiaridades históricas, sino también la fluctuación que deriva del hecho de ser un sistema codificado en la confluencia de lo oral y lo escrito, reuniendo varias propiedades, funciones y estilos.
- b) Sabiendo que la puntuación surge más tarde que otros aspectos de la escritura y que su aprendizaje es muy variable, debe respetarse el ritmo del niño. Así también, es importante ver de manera constructiva los aparentes "errores". P.e., si la **ubicación** de los signos en el texto precede a su **adecuación** perfecta al contexto, es preciso percibir que cuando el niño emplea un mismo signo con diferentes funciones, distribuyéndolo en los lugares apropiados, no lo está haciendo de manera indiscriminada, al contrario, está muy cerca de elaborar las adquisiciones siguientes.
- c) Si la habilidad de organizar globalmente el texto, junto con distinciones más detalladas entre actos discursivos diferentes (narración/discurso directo), tiene lugar paralelamente a la habilidad de puntuar, y si el dominio de la organización gráfica de la escritura es transferido de las formas impresas a las manuscritas, entonces hay otra razón para que los niños estén constantemente expuestos a la lectura. ¡Justamente para aprender a escribir y a puntuar!
- d) Saber evaluar un texto incluye también sensibilizarse para percibir su organización gráfica. No se trata de una exigencia burocrática más para cumplir con la escuela o de otro criterio más de evaluación con fines dudosos, se trata de (re)conocer **visualmente** un texto más o menos evolucionado (gráficamente organizado) y de poseer elementos para establecer algunas expectativas sobre el desenvolvimiento de la puntuación.
- e) Se descubrieron algunas aproximaciones entre factores que podrían funcionar como indicadores de la habilidad para puntuar. El uso de la mayúscula, podría constituir un primer indicador de madurez en la puntuación, así como la puntuación en los límites externos del texto. La

organización gráfica y la extensión del texto también pueden indicar una mayor o menor madurez para puntuar.

- f) A partir del formato gráfico del texto sería posible estimar el número de signos diferentes y también una extensión media del texto para determinadas etapas de escolaridad, lo que podría ser un instrumento para comprender la madurez textual del niño y para evaluar algunos aspectos de su escritura. (Conforme a los datos de la muestra, p.e., una narración de 2do. grado, sin distinción gráfica entre narración y discurso directo, probablemente tendrá de 0 a 2 signos de puntuación, siendo estos signos el punto o la coma y con una extensión por página de 16 a 17 líneas.)
- g) La posibilidad de que la puntuación varíe en un texto, así como el hecho de que su extensión favorezca el surgimiento de puntuación, implicaría estimular a los niños no sólo a redactar con frecuencia, sino también a escribir textos más extensos y, preferentemente, que contengan cambios discursivos.
- h) Si la frecuencia de la puntuación aumenta en los diálogos, y si su relevancia y ritmo también producen mayor variedad de puntuación, entonces sería interesante trabajarla primero a partir de textos **con diálogos** y cuyo ritmo fuese bien marcado, conteniendo repeticiones y paralelismos. Esto, además, no es nada difícil, pues como se sabe, la literatura universal es pródiga en cuentos de este tipo.
- i) Si de acuerdo a lo manifestado por algunos niños es más fácil para ellos puntuar los textos que ya conocen, sería útil entonces que comiencen escribiendo narraciones conocidas.

Como se ve, a partir de las aproximaciones realizadas, se puede hacer mucho para facilitar el aprendizaje de la puntuación. Pero sobre todo, es necesario que el maestro de los grados iniciales sea más sensible a la **adquisición**, preocupándose menos por su **enseñanza** propiamente dicha. Conociendo el "trayecto" del desarrollo de la escritura y respetando la inteligencia del aprendiz, el maestro podrá apoyar mucho mejor los aprendizajes del niño, brindándole oportunidades de trabajar con aquello que de hecho, sea necesario en cada uno de los ricos momentos de la apropiación de la escritura.

Palabras finales

Para concluir, se puede afirmar que las evidencias de esta investigación todavía están lejos de explicar todos los procedimientos y concepciones infantiles en la construcción del sistema de puntuación, pero seguramente aportaron nuevas relaciones, permitiendo avanzar en la indagación de este conocimiento y proyectar, también nuevas ideas para su enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Catach, N. (1980) "La ponctuation." En **Langue Francaite 45**. París Larousse, febrero 1980, 16-27.
- Ferreiro, E. (1991) "L' uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare." En Margherita Orsolini y Clotilde Pontecorvo (de.) **La costruzione del testo scritto nei bambini**. Florencia, La nuova Italia. 233-257.
- Ferreiro, E. y C. Zucchermaglio (1993) "Children's Use of Punctuation Marks: the Case of Quoted Speech." En prensa.
- Perrot, J. (1980) "Ponctuation et fonctions lingüistiques." En **Langue Francaise 45**. París, Larousse, febrero 1980, 67-76.

Comentarios de Nadja da Costa Ribeiro Moreira

La tesis de Iúta Rocha viene a enriquecer el campo de los estudios dirigidos a la adquisición de la escritura. Su contribución se da tanto en el marco teórico como en el análisis e interpretación de los datos empírico. En el primero presenta una retrospectiva de los trabajos sobre puntuación, sistematizados con selectividad, relevancia y pertinencia, con lo cual contribuye a la difusión de información sobre su evolución histórica, sus propiedades y funciones (visión diacrónica y sincrónica).

En la búsqueda de respuestas para los usos de la puntuación–funciones, cantidad, variedad de signos– y las concepciones infantiles que guían sus usos, Iúta desarrolla su investigación en dos etapas: producción de textos y revisión con entrevistas, de la puntuación de textos con y sin organización gráfico-espacial (*mise en page*). El análisis de los usos de los signos escritos, de lo que los niños hacían con ellos y decían sobre ellos, le permitió llegar, a lo que (yo) considero, la principal contribución de su estudio: una "coincidencia verificada entre el surgimiento del formato externo (global) e interno del texto (en distintos actos discursivos) y el surgimiento de la puntuación".

El hallazgo de esa relación entre formato gráfico y puntuación, coincidentes no sólo en su surgimiento sino también en su evolución (dimensiones que transitan de una ausencia casi total en 1er. grado, hacia una consolidación en 3ro. y se orientan ambas de afuera hacia adentro –organización y puntuación externas anteriores a las internas–) además de enfatizar la importancia del trabajo con el texto (y no con frases), en las actividades de lectura y producción, como Iúta sugiere en sus reflexiones sobre implicancias pedagógicas, abre perspectivas para más investigaciones puntuales y estimulantes.

Las decisiones de naturaleza puramente conceptual que se refieren a aspectos gráficos, en los que confluyen características, elementos y relaciones de la lengua, requieren de otras investigaciones. Habla y escritura parecen ser sistemas distintos para el niño. La utilización gradual de recursos gráficos que no encuentran contraparte en la oralidad y sobrepasan aquello que es esencialmente fonográfico –como la segmentación de palabras, la organización gráfica, las convenciones ortográficas, los signos de puntuación– apoyan un

enfoque interpretativo de la puntuación como desvinculada del habla. Esta investigación sobre la adquisición de esos recursos también refuerza ese enfoque.